

# 状況論的アプローチによる「社会に開かれた教育課程」の考察

社会との相互構成による中学校社会科授業実践を事例に

野田 英樹<sup>\*1</sup>・田本 正一

Consideration of "Curriculum open to society" by situational approach:  
Taking the practice of junior high school social studies lessons through mutual composition with  
society as an example

NODA Hideki<sup>\*1</sup>, TAMOTO Shoichi

(Received December 15, 2021)

キーワード：状況学習論、正統的周辺参加、相互構成、社会に開かれた教育課程

## はじめに

小学校においては令和2年(2020年)度から、中学校においても令和3年(2021年)度より新学習指導要領が完全実施となった。全国にある公立の小・中・高等学校の総数は、3万2890校を数える(2017年5月1日現在)。国立・私立学校を含めると、3万5000校を超える小・中・高等学校が日本では設置されている<sup>1)</sup>。これらの学校が、ミニマム・スタンダードとしての、新学習指導要領を基準として編成された教育課程による教育実践を順次、実施していく。

新学習指導要領では、全教科および領域を貫く目標として、資質・能力の育成を目指すこととなった。いわゆる、「何ができるようになるか」である。それは、3つの柱から構成される。(実際の社会や生活で生きて働く)知識及び技能、(未知の状況にも対応できる)思考力・判断力・表現力など、(学んだことを人生や社会に生かそうとする)学びに向かう力・人間性など、の3つである。そして、その目標を達成するために「何を学ぶか」、つまり学習内容の見直しが行われた。さらに「どのように学ぶか」、つまり学習活動の改善も図られた。特に学習活動に関しては、アクティブ・ラーニング(後に「主体的・対話的で深い学び」に置き換えられた)という言葉が広く認知されたことは、記憶に新しいであろう。また、カリキュラム・マネジメントの必要性が唱えられたのも、新学習指導要領においてである。

それら、新学習指導要領の構想全体に通底する、基本理念として掲げられた言葉がある。それが、「社会に開かれた教育課程」である。前述した目標との関係で言えば、「社会に開かれた教育課程」の実施を通して資質・能力の育成を目指す、となる。その理念である「社会に開かれた教育課程」を、全国約3万5000の学校が実施していくのである。そう考えると、教育課程を開く対象となる社会は、それぞれの学校が設置されている地域社会と捉えるのがまずは妥当であろう。それは、地理的な学校区、およびそこに居住する住民と言い換えてもよいであろう。

さて、その地域社会の多くは、疲弊・衰退している。特に、東京を中心とした中核都市に人口が集中した結果、地方では限界集落、消滅都市などのショッキングな言説が囁かれる。地方都市の多くは実際、人口の減少とそれに伴う税収の減少、高齢化率の上昇とそれに伴う社会保障費の負担増など、行政だけでは立ち行かない状況である。公助に期待しつつも、自助ならびに共助が必要とされているのである。

そこでは、これからの地域社会を担っていく人材を、いかに育てていくかが大きな鍵となる。地域社会で育つ若者を、いかに地域社会で必要とされる人材に育て上げるか、また、その人材によって、いかに地域社会の維持・発展を図っていくかが、問われている。それは、地域社会にある学校も同様であり、その責務の一端を担っていると言ってもいいであろう。地域社会の中で学び、それを地域社会に還元・貢献できる生徒

\*1 佐賀県白石町立白石中学校(令和3年度山口大学教育学部附属教育実践総合センター共同研究員)

の育成が学校には求められている。地域社会のサポートを得て生徒を育て、その生徒が地域社会の維持・発展に貢献していくという、まさに相互構成的な関係が求められているのである。

しかしながら、文部科学省の資料を見る限りでは学校教育の充実を図ることに重きが置かれ、地域社会の維持・発展に学校教育が貢献することには十分触れられてはいない。

教育課程を社会に開き認知してもらうこと、学校教育充実のために地域の人材に参加してもらうこと、すなわち、あくまでも学校教育のために開くという構図である。しかし、その地域社会は疲弊・衰退しているのである。その維持・発展に、貢献してくれる人材を求めているのである。学校教育での資質・能力の育成と地域社会の維持・発展が、相互構成的な関係にあり、少しずつ螺旋状に高まっていくような関係性こそ、今、求められているのではなからうか。また、そのためにこそ、「社会に開く教育課程」は、あるべきではなからうか。そこで本小論においては、状況学習論の立場から、相互構成的な関係性に重きを置いた「社会に開かれた教育課程」実現のための考察を行いたい。

## 1. 「社会に開かれた教育課程」の批判的検討

### 1-1 教育課程の中心は各教科の授業

教育課程編成の主体は、各学校である。最終責任者である校長の下、教頭・教務主任・研究主任・各教科の主任を中心に、その任にあたる。もちろん、まったくのゼロ状態からの編成は、ありえない。なぜなら、前年度までに実施してきた教育課程が存在するからである。それらをベースに、新年度の教育課程を編成するのである。ただし、今回のような学習指導要領の改訂時期には、その理念に合致するように見直しは図られなければならない。また、編成された教育課程を、社会に開くのも各学校である。学校教育目標をはじめ、その実現を目指すための教育活動を広く認知してもらうのも、各学校の務めである。

ここで、教育課程という言葉が意味するところを確認しておこう。文部科学省の定義によれば、「教育課程とは、学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を子供の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した学校の教育計画」<sup>2)</sup>とする。教育課程をカリキュラムと解されることは多いであろう。しかし、ヒドゥン・カリキュラムという言葉も示すように、カリキュラムという言葉が意味する範囲は広い。様々な教育リソースを構造化したものが、カリキュラムと言ってよいであろう。それとは対照的に、教育課程とは、学校運営上可視化されたもの、すなわち年間行事計画や月行事計画、週案、時間割等を指すものとする。特に、学校教育活動の根幹をなす、授業に関わるものを教育課程としたい。

さて、各教科の授業を中心とした教育課程は、社会とのつながりを考えたものとなっているのであろうか。さらには、地域社会と関連した学習が展開できるような工夫がなされているのであろうか。新学習指導要領が完全実施になったとしても、その見直しが図られていなかったとしたら、いわゆる絵に描いた餅である。そこで、文部科学省ならびに国立教育政策研究所が考える、「社会に開かれた教育課程」の授業像を検討していくこととする。

### 1-2 社会に開かれた教育課程の実例

「社会に開かれた教育課程」の具体的な事例として、文部科学省は2つの事例<sup>3)</sup>を示している。1例は岩手県大槌町の小中学校、もう1例は山口県周防大島町の高校での取り組みである。それぞれの概要を、以下に示す。

まずは、岩手県大槌町の小中学校の事例である。周知のように、平成23(2011)年3月11日に起きた東日本大震災に伴う津波によって、甚大な被害を受けた町である。太平洋に面した三陸海岸にあるこの町では、過酷な体験を踏まえ「震災から立ち上がり、ふるさとの将来を担う人材の育成を学校教育において目指す」ことを目的に、コミュニティ・スクールを導入している。ここでの議論を基に、地域住民の参画を得て行う、小中9年間の「ふるさと科」を新たに策定した。防災教育や地域産業、福祉教育等に関する学習内容を盛り込んだものとなっている。地域人材が講師を務める「地域産業に関する学習」や、「職場体験学習」なども実現している。

次に、山口県周防大島町にある周防大島高校の事例である。瀬戸内海国立公園の中に位置するこの島は、近年、人口減少の加速とともに、地域コミュニティの維持や地域文化の継承等に課題を抱えていた。そこで、町唯一の周防大島高校でも、大槌町同様、コミュニティ・スクールが導入された。やはり、「地域や学

校の課題解決を一層進め、将来の地域を支える人材を育成する」ことを目的とする。1年生では総合的な学習の時間に、2・3年生では独自教科「地域創生」を新たに設け、島の課題解決に取り組む「島・学・人プロジェクト」を進行させている。そこでは、例えば「小学校への高校生出前授業」「観光ガイドブックの翻訳」、地元の実産物や農産物を販売する「海の市」での販売実習を行っている。

2つの事例に共通するのは、コミュニティ・スクールを導入している点である。保護者や地域住民、教職員の3者が協働して子供を育てていく場の導入である。また、新たな教科である「ふるさと科」「地域創生」を、それぞれ設けている。しかも、地域の課題を学習内容として取り上げ、その解決を図っていくとするのである。ここでの学びは、学校と地域との相互構成的なものと言えよう。なぜなら、学校において地域社会の課題を探究するとともに、その成果を地域社会に還元するような工夫がなされているからである。甚大な被害に見舞われた大槌町、人口減少に悩む周防大島町、それぞれが抱える課題が背景にはある。それらを学校に持ち込み地域人材の参加も得て両者が一体化し、学校で生み出した解決策を試みる場として地域社会がある。やはり、これらの試みは相互構成的であると言えよう。

しかし、ここには問題が存在する。それは、総合的な学習の時間および特別活動の時間を中心にした取り組みなのである。確かに、総合的な学習の時間は自由度が高く、各学校の裁量でその内容や活動を設定することは可能である。地域の課題を解決する等の取り組みは、全国的にも多く見られる。ということは、これまでの取り組みと何ら変わらないということになる。「社会に開かれた教育課程」という理念が唱えられる以前と、何の違があると言うのだろうか。果たして、「社会に開かれた教育課程」の実践事例として挙げてよいのだろうか。あくまでも、教育課程の中心は各教科の授業であり、総時数1015時間の大半を占めている。様々な教科の授業の中において、あるいは教科横断的に、社会とつながりのある学習を展開したいところである。

また、地域の課題を学習内容として取り上げた学習とはいうものの、果たしてそうだろうか。「職場体験学習」や「海の市」での販売実習等は、キャリア教育の一環として全国の学校ですで行われているものである。「地域産業に関する学習」や「小学校への高校生出前授業」、「観光ガイドブックの翻訳」等も、地域の課題と直結したものなのであろうか。それよりもむしろ、「震災後のまちづくりの在り方」や「人口減少をいかに食い止め、地域コミュニティを維持していくべきか」について検討すべきなのではなかろうか。

このように、従来の学習内容から、離れることができていない教育課程の姿が、容易に想像できるのである。したがって、総合的な学習の時間以外の教科の授業において、いかに地域の課題を学習内容として設定していくかが新たな「開かれた教育課程」実現の鍵を握ると考える。

### 1-3 理念に基づく授業開発に見られる問題 一 国研資料から一

では、教科の授業において、「社会に開かれた教育課程」はどのように意識されているのであろうか。また、その意識に基づいて、どのように授業化されているのであろうか。

筆者の担当教科は社会科であり、中学校で授業も行っている。そこで、中学校社会科を例に、新学習指導要領の理念がどのように授業化されているかを見てみたい。その際に、国立教育政策研究所が出版している『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料』中学校社会科を取り上げる。国立教育政策研究所は、今回の学習指導要領の改訂にも当初から関わり、その研究の成果を文部科学省に提供している。その国立教育政策研究所が出版している書籍に掲載されている授業である。新学習指導要領の理念が反映されているとみて、妥当であろう。

本書には、6つの事例が掲載されている。紙幅の制限もあり、すべての事例を対象とすることはできない。そこで、「社会に開かれた教育課程」を視点に、掲載されている事例の1つを分析してみたい。対象とする授業は、中学校社会科公民的分野、単元「民主政治と政治参加(22時間構成)」である。中学校社会科3分野の中でも、最も社会に開き易いと思われるのが公民的分野の授業である。なぜなら、学習内容そのものが、現代社会を取り扱うからである。また、その中でも政治単元は様々な社会問題と関連するところである。生徒たちに社会問題を問いとして投げかけたり、生徒それぞれの意見を交わしたりすることも、比較的容易であろう。その単元において、どのような授業が提案されているか分析してみたい。

対象とする事例の単元を貫く問いは、「社会をよりよいものにするために、最終的に決定する権力をもっている私たちはどのように政治に関わるのがよいだろうか」である。ちなみに、単元を貫く問いとは、単元全体を通しての探求を導く問いのことである。単元の学習内容を考慮した上で、設定されることが多い。

場合によっては、なにがしかのパフォーマンスを求める問いとして設定されたり、現実の社会につながる問いとして設定されたりすることもある。ちなみに取り上げた事例では、22時間の授業を通して考え続けていく問いということになる。

さて、「社会をよりよいものにするために、最終的に決定する権力をもっている私たちはどのように政治に関わるのがよいだろうか」という問いである。果たして、この問いが社会に開かれているといえるであろうか。答えは否である。少なくとも、不十分と言わざるを得ない。なぜなら、一般的な、あるいは概念的な答えしか導き出すことができない問いだからである。換言すれば、問いそのものが「いつでも、どこでも、だれでも」あてはまるような、一般的な問いなのである。ここで言う社会とは、単元名から推測する限り、おおよそ日本国、すなわち国政における主権者としてどう国政に関わっていけばよいか、ということであろう。コロナ禍の日本がまさにそうであるが、国や国民が置かれる状況はその都度変化していくものである。初めて直面する事態に対しては、政治家も、ましてや国民は正解を持ち得ない。つまり、その時々状況次第で、主権者の政治に対する関わり方は変わって当然であろう。そうであれば、このような一般的な問いに答えたとしても、現実社会の状況に即した政治的な思考や答えを見いだせないであろう。見いだせないということは、現実の社会では使えないということである。結果、社会に開かれているとは言えない。もちろん、社会との相互構成的な授業になる可能性も低いと言わざるを得ないだろう。

レイヴとウェンガーは、「外側から実践について語ることと、実践の中で語ることは違う」<sup>4)</sup>とし、「人びとが学ぶのは実践のなかである」<sup>5)</sup>とする。実践のなかに自らの身を置く、すなわち参加することによってこそ学びが生まれ、そのなかで語ることによって共同体の一員としてのアイデンティティが形成されるとするのである。逆に、実践の外側に自らの身を置く、すなわち参加することなく第三者的に実践について語ったとしても、共同体の一員としてのアイデンティティは形成されないことになろう。「新参者にとっての目的は、したがって、正統的周辺参加の代用として語りから学ぶということではなく、正統的周辺参加への鍵として語ることを学ぶということである」<sup>6)</sup>のである。以上を踏まえた上で、社会科教育に関して佐長健司は、次のように述べる<sup>7)</sup>。

社会科学習の場において、市民社会への正統的周辺参加として、市民的に語ることも同様である。参加しようとする市民社会において、政治的決定への参加としての社会的実践のなかで語る必要がある。市民社会における社会的な実践は、社会的問題解決について語ることである。それこそが、新参者の市民である学習者が行うべき市民社会への正統的で周辺的な参加なのである。もちろん、市民社会一般について語ることもある。そうであったとしても、自らの社会の内側に身をおき、そこで求められる社会的問題解決について語ることの必然的な一部でなければならない。

このような指摘からも明らかなように、「社会をよりよいものにするために、最終的に決定する権力をもっている私たちはどのように政治に関わるのがよいだろうか」という問いは、やはり一般的な問いであり、現実社会の状況に即したそれではない。参加を促し、共同体の一員としてのアイデンティティ形成へと誘うそれでもない。すなわち、実践の外側から第三者的に語るに留まる問いなのである。佐長が述べる「自らのコミュニティに正統的で周辺的に参加をする機会を失っている。すなわち、市民的な語りによる市民の変容は期待できない」<sup>8)</sup>のである。このような問いは、社会に開かれているとは言えず、相互構成的な授業になる可能性もやはり低いと言わざるを得ないだろう。

## 2. 状況学習論の原理

### 2-1 状況学習論と正統的周辺参加

前述した問題を解決するための、有効なアプローチを採用する。それは、「状況論」および「状況学習論」である。まず「状況論」である。「状況論」によれば、学びは、他者や道具と相互に関わりながら特定の文脈・状況の中で成立するものであり、それらの文脈・状況を無視しては成立しないとする。換言すれば、あらゆる言葉や行為は特定の文脈・状況に埋め込まれており、言葉や行為は特定の文脈・状況においてのみ意味や価値を持つと見るのである。もし文脈・状況が異なれば、同じ言葉や行為であったとしても、その意味や価値は異なるものとなる。つまり、特定の文脈・状況と切り離して、言葉や行為の意味や価値は決定で

きないのである。さらに、言葉や行為も文脈・状況を構成したり強化したりすることから、言葉や行為と文脈・状況は、相互構成的であるとする。

次に「状況学習論」である。それは、ルーシー・サッチマンの状況行為論を基に、ジーン・レイヴとエティエンヌ・ウェンガーが論じる学習論である。この学習論は、学びとは参加を通して何者かになること、つまりアイデンティティを形成すること、とする。なにがしかの共同体への周辺的な参加(新参加者としての参加)から始まり、その共同体における古参加者の振る舞いに学びながら、次第に十全的な参加(その時は古参加者となっている)へと移行していく過程において、有能なメンバーとなるべくアイデンティティが形成されることこそが、学びであるとするのである。レイヴとウェンガーは、「世界の中で、世界とともに行う活動を重視し、また、行為者、活動、および世界が互いに相手を作り上げているという見方」<sup>9)</sup>をとると述べる。さらに、「正統的周辺参加は実践における知性的技能の熟練のアイデンティティの発達と、実践共同体の再生産と変容との両方に関連している」<sup>10)</sup>と述べるのである。参加した共同体において有能なメンバーになるということは、その共同体の維持・発展に貢献するということである。共同体の質が高まれば、メンバーとしての参加の質も、さらに高まっていくことになる。まさに、相互構成的な関係である。

正統的周辺参加といわれるこのような考え方は、学習論と社会形成論(社会再生論)を統合する理論と言える。刺激と反応の強化に注目する学習論(行動主義)や、コンピュータをモデルに人間の内面の認知構造の形成が学習であるとする論(認知主義)とは、明らかに異なる学習論である。

## 2-2 状況学習論に依拠した授業開発

ここでは、このアプローチを用いて、授業レベルでどう具現化していくかを示すこととする。

まず、「社会に開かれた」を、教育課程編成の際の原理とすべきである。社会に開かれた、すなわち社会への参加、本物の社会への参加とするのである。教育課程を編成する際、本物の社会へのアクセス・繋がりで、一貫した筋を通すということでもある。教育課程、中でも授業においては、目標・学習内容・学習方法(学習活動)・学習評価に至るまでを、「社会に開かれた＝本物の社会への参加」で貫くべきである。つまり、学習内容を社会に開く、学習方法(学習活動)を社会に開く、学習評価を社会に開く、そして結果的に目標を社会に開くのである。換言すれば、学習課題を通して社会に参加し、課題解決を通して社会に参加し、その結果としての評価を社会から受けるのである。それが、正統的周辺参加による、社会に役立つ人材の育成につながると考える。そして、それこそを学校と家庭、さらには地域社会と共有すべきであるといえよう。

### 2-2-1 目標設定の具体化

ここで、社会という言葉が示す射程について、改めて確認しておきたい。各学校は、それぞれ校区(通学範囲)を持つ。すなわち、地域の学校であり、この場合、社会は地域社会を指す。しかし、生徒たちは地域社会のみで生涯を終えるわけではない。コロナ禍で、他国への移動はかなり制限されているとはいえ、日本国民として、また地球市民としての側面も併せ持つ。つまり、参加する社会は重層的であり多元的である。その分、社会という言葉が示す射程も広範囲に及ぶのである。

同心円的拡大論のような段階論に陥ることなく、複数の社会にその都度参加する機会を設け、社会に生きる市民としてのアイデンティティ形成を促すことを目標としたい。状況に応じて、アイデンティティの使い分けが可能なような社会の形成者を育てることを目標としたい。目標は、地域社会から国際社会まで、重層的で多元的な社会を、その都度、自由に参加することのできるアイデンティティをもった人材育成となろう。同時に、複数の社会の維持・発展にも貢献しようとする人材の育成となろう。

### 2-2-2 学習内容設定の具体化

相互構成的に学習内容を社会に開いた場合、現実社会の事象や課題を、問いとして授業に取り入れることになる。各教科等の学習内容に関連する事象や課題を、単元毎にあるいは本時毎に問いとして授業に取り入れることになる。佐長は、そのような問いを設定することの重要性について、次のように述べている<sup>11)</sup>。

学校を超えて、その外部である共同体としての市民社会において意味と価値が得られる問いである。なぜなら、そのような問いに導かれる学習が市民社会に正統的に、周辺的に参加する可能性を開くからである。そのような学習によってこそ、学習者が市民としてのアイデンティティを形成し、メンバーとして市

民社会に参加し、それを形成していくことになる。

ここでの指摘によれば、例えば、社会科授業において人口減少問題を取り上げたり、技術分野においてエネルギー供給バランスを検討したりする場合である。その場合、教科書に書かれているような、一般的で概念的な内容は意味をなさなくなる。現実社会の事象や課題を教室に持ち込んだ場合、それらを理解し、知識として身に付けることだけでは終わらない。覚えて、時には暗記して、ペーパーテストで解答することだけでは対応できない。現実社会の事象や課題には、当然、答えが未だ出ていないのである。適当と思われる選択肢が複数ある場合もざらである。学習内容としてそれらを持ち込むことは、理解しながら思考する活動を生み出すことになる。必然的に、一般市民のように思考・判断・表現するなどの活動を求めることになるのである。つまり、社会に開かれた学習内容が、社会に開かれた学習活動を生み出すのである。

### 2-2-3 学習活動の具体化

課題解決を図るには、意見交換すなわち議論が必要である。なぜならば、解決策を批判的に吟味することが必要だからである。例えそれが自己内対話、すなわち自問自答であったとしても批判的な吟味は欠かすことができない。しかもそれが社会の問題であれば、それを構成するメンバーで議論することは必要である。そうであるならば、社会に開かれた教育課程においては当然、議論を行う学習場面の設定が行われる。

1 単位時間内での短い議論の場面もあれば、単元内での位置付けも考えられるであろう。ワークショップ形式もあれば、パネル・ディスカッション、ディベートもあるかもしれない。社会で行われているような民主的な言論活動を、教室においても行いたい。その際、人的なリソースとして、教師と生徒だけに限定せず、地域の人材を積極的に活用したい。レイヴとウェンガーは、「実践共同体の十全的成員となるには広範囲の進行中の活動、古参者たち、さらに共同体の他の成員にアクセスできなければならない。さらに、情報、資源、参加の機会へのアクセスも必要である。」<sup>12)</sup>とアクセスの重要性について述べる。このことは、学びの場を学校にとどめずに外部へと拡大することを意味する。なぜなら、多様な外部におけるアクターとの相互作用によって学校と地域社会が共に発展する可能性を有するからである。

このような相互構成的な学びによって、学校と社会が共に共生できる関係を生むことになる。そこで、社会に開かれた教育課程の具現化を図るため、議論するメンバーとして、地域の人材等を広く学校外に求めたい。

### 2-2-4 学習評価設定の具体化

学習評価の目的は、評価対象者の力を引き出すこと、伸ばすことにある。学習評価であるならば、対象者である生徒の力を引き出すこと、伸ばすことにこそ、その目的はある。その目的を実現するために、いつ・どこで・誰が・何を・どのように評価するのかについて、検討されなければならない。

新学習指導要領の完全実施に伴い、観点別評価の変更へどう対応するか、また観点別評価と評定の整合性をどう図るかという、テクニカルな議論が散見される。しかし、忘れてはならないのは、やはりその目的である。特に、社会に開かれた教育課程の実現を目指すのであれば、「どこで・誰が・何を・どのように」評価するのかが、目的を実現する上で重要になるはずである。つまり、評価者を社会に開くのである。

従来、評価者は教員であることが自明視されてきた。授業者として生徒に関わる以上、それは当然であろう。ただ、社会に開かれた教育課程を謳い、学習内容や学習活動を社会に開く以上は、その評価者も社会に開くべきである。生徒に、社会で必要とされる力がついてきているかどうか、社会を生きる人によって評価してもらうのである。学習評価を社会へと開く必要性について、田本正一は次のように述べている<sup>13)</sup>。

市民社会において意味や価値を有する学習とするには、学習を学校だけにとどめてはいけない。その外部の市民社会へと広げる必要があろう。すると、教師だけが学習評価することに疑問が残る。なぜなら、教師の評価だけでは、市民社会において有用な学習であるとは必ずしも言えないからである。したがって、評価方法においては、教師以外の第三者と共同して学習評価していくことが求められよう。

この指摘に従うならば、具体的には、生徒の保護者を中心に、身近にいる成人が評価者を務めることになる。家庭や地域で、生徒の身近にいる成人が、社会で必要とされる力を評価するのである。評価の方法に

については、当然、○（正解）や×（間違い）は馴染まない。先に社会に出た者、いわゆる古参者としてのアドバイスとなろう。評価に関する用語で言えば、形成的な評価である。そのような評価こそ、対象者である生徒の力、社会で必要とされる力を伸ばしていくことができると考える。

### 2-3 状況学習論に依拠した社会科授業

「社会に開かれた教育課程」の原理および理論、さらには授業レベルでの目標・内容・方法・評価は既に述べたとおりである。それに基づく具体的な授業づくりについて、中学校社会科授業を例に紹介したい。

状況学習論をアプローチとした場合、社会科授業は、「市民社会という文脈・状況に埋め込まれるべきもの」となろう。市民社会という文脈・状況に埋め込むことによって、社会科教育の目標である「公民としての資質・能力の基礎」の育成が、ダイレクトに可能になる。それは、市民社会という文脈・状況が社会科授業に意味や価値を与えるからであり、社会科授業が市民社会のよりよい構成へとつながっていくからである。同時に、生徒の市民としてのアイデンティティ形成も、周遍的な参加(新参者)から十全的な参加(古参者)へと、少しずつその軌跡を描いていくことにもなるからである。さらには、軌跡を描きながらアイデンティティを形成していく生徒が、市民社会の維持・発展に貢献していくようになるからである。

「社会に開かれた＝本物の社会への参加」を原理とする場合、学習内容も本物の内容となる。つまり、教科書に記述されているような過去の出来事・一般化した事象ではなく、「実際の社会で見られる課題(社会問題)」＝本物の学習内容となる。新学習指導要領においても、これまでの「適切な課題」という表現から「社会との関わりを意識した課題」という表現に変わっている。つまり、現代社会の諸課題と関連した学習課題の設定と、それを追究・解決する活動を求めているのである。

「社会に開かれた＝本物の社会への参加」を原理とする場合、学習方法も本物の方法となる。つまり、講義形式の授業に見られる、教える者と教えられる者の関係で成り立つ方法ではなく、「(対等な関係性を前提とした)議論」＝本物の学習方法となる。

「社会に開かれた＝本物の社会への参加」を原理とする場合、評価方法も本物の方法となる。つまり、教師のみによる評価だけでなく、「社会を構成する人々からの評価」すなわち本物の評価方法となる。

## 3. 授業実践の事例

### 3-1 授業目標と概要

実践事例として紹介する単元は、公民的分野「地方自治」である。対象学級に在籍する生徒の多くが佐賀市在住であることから、単元の学習内容とリンクさせ、佐賀市に生きる1人の市民としてより良く成長していくことを目標とした。そしてそれは同時に、佐賀市の発展につながっていくことも含み込んだものとした。社会に開かれた目標と言えると考える。

学習内容は、地方自治の原則とその仕組みについて理解したうえで、人口減少によって財源が縮小する中で住民として何に取り組むべきか、行政に何を期待するか等に関連付けたものとなっている。これらの学習内容を踏まえたうえで、教師から「1人の佐賀市民として、今、最も考えなければならない佐賀市の課題(社会問題)は何か。」という問いに答える行為を、パフォーマンス課題として提示した。同時に、佐賀市の主な状況について確認した。確認の方法としては、生徒自身が何をどのように認識しているかを、グループでの意見交換を通して出し合う形式で進めた。具体的に出されたものとして、JR佐賀駅南口にある西友(スーパー)が閉店してしまうこと、佐賀空港へのオスプレイ配備の是非等があった。実際に佐賀市が抱えている課題であり、1人の市民として考えなければならない課題を教室に持ち込むこととした。ここでも、社会に開かれた学習内容になり得ていると考える。

学習活動としてのタウンミーティングでは、佐賀市在住の方々8名の参加をいただいた。佐賀市の成員にアクセスした結果と言えよう。佐賀市行政関係者(以下、Aと示す)をはじめ、上は83歳の女性から下は20歳の大学生まで、佐賀市在住の方々8名である。実際の授業では、A～Hの八つの班(生徒5名に大人1名の割合)を作り、意見交換を行った。従来のゲスト・ティーチャーとしての参加ではなく、同じ佐賀市に暮らす市民として、生徒と共に協働して課題解決を図ろうとする人的リソースである。

正統的周辺参加論に依拠すれば、市民社会の新参者である生徒は、古参者である先輩市民との交流とそれが必然とするコンフリクトを通して、少しずつではあるが有能なメンバーとなるべく、市民としてのアイデ

ンティティを形成していく。さらに、古参者である先輩市民も、新参者の指導者であるとともに、自らもよりよいメンバーとなるべく、さらに十全参加していく立場でもある。児童・生徒を教え導くとともに、時には自らも新参者のように学び、よりよい市民へと成長する存在ということである。その時、社会科授業は物理的には教室・学校で行われるにしても、市民社会という共同体における新参者と古参者の交流の場、市民社会をよりよくするために互いに学び合う場ということになるのである。両者はまさに、共同体の維持・発展のため、それぞれの専門性、知恵を出し合うという間柄になろう。まさに、社会に開かれた教育課程を実現する学習活動と言えるであろう。

### 3-2 社会に開かれた評価

本時の最後に、Aより、生徒に向けてコメントを頂いた。その内容は、授業に参加されての感想であり、生徒の今後の学びに対する期待を含めた評価であった。これは従来の、評価者と被評価者の関係を越えたものである。また、観点別評価や評定のように、数値で示されるものでもない。学校外の本物の市民社会を生きる方からの評価であり、生徒の社会参加を促す評価となっているのである。以下に、それを示したい。

今日はですね、みなさんの貴重な討論の場を拝見させていただいてありがとうございます。みなさんのですね、いろんな問題意識、あるいはよく情報を収集されているなあというそういうのを感じました。まあ、そういう意味ではですね、今後いろんなことを提言していただくということ。

ただね、一つ気になったのは、ここに書かれているものは、ものすごくこういうのは問題、問題という意識ですよ。でも私は、皆さんはまだ若いので、こういうのをね、ベースにどうすれば良くなっていくのか、そういう提言をね、していただければありがたいなと。例えばね、前は、そのう佐賀なんかは非常に遅れてる、遅れてるということが、みなさんもそう思っているかもしれないけれども、この良さがあるんですよ。自然が残されている。日本でもですね、こういう街中でこういう自然が残っていることは、佐賀は非常に貴重です。今日は、ラムサールの話でですね、東与賀が出てきましたけれども、日本で一番、シギ千鳥の飛来地は、東与賀の干潟です。ですからね、いいものを伸ばしていく、という発想もね、あつていいのかなあという思いはあります。

ですから、今置かれている現状を、しっかり認識することは大切ですけども、それがどうして何をどうやっていくのか。今日一つ、あのう、私がすごいなあと思ったのは、交通事故の話に向こうの何班かな、が言われた中で、あのう佐賀は一番交通事故の発生件数が高いと。そのためにはどうすればいいか、今、佐賀市もですね、佐賀県の交通事故の割合が約35%くらい佐賀市。だから佐賀市が改善されれば、佐賀県の交通事故ワースト1も解消されるということで取り組んでいます。で、先ほどそこはね、附属中学校の事故率の話をしていました。これをどうにかして行こう、こういう発想がね、あのう、底辺を上げていくっていうかね、そういうことにつながっていくのかなと思います。

ですから、今自分たちが何ができるのか、問題解決はね、人と人との関係、あるいは人と自然との関係。自分たちの行動が、解決につながっていくと、その発想をね、もって対応してもらいたいなあ。みなさん方の提言が、どういう風なのが出てくるのか、非常に楽しみにしていますので、お待ちしておりますのでよろしくお願いします。

まず、Aの評価は、次の2点に集約できそうである。1点目は、生徒たちの問題意識の高さに対する感心である。「よく情報を収集」した結果、「現状を認識」していることへの関心でもある。確かに、今回のパフォーマンス課題「今、最も考えなければならない佐賀市の課題(社会問題)について、タウンミーティングを行うことを通して、1人の佐賀市民として1つ選択しよう。」に対しては、生徒たちは十分応えきれていると言えよう。その点については、Aからも評価を得ている。

しかし、そこで留まっていたは不十分であるとAは語る。問題意識に基づく、問題の提言で留まっていたはいけないとするのである。そこで2点目として、「どうすれば良くなっていくのか」「何をどうやっていくのか」という前向きで建設的な問題解決のための提言をしてほしいと要望が出されるのである。佐賀県の県庁所在地が佐賀市であり、その行政組織に関わるAの思いである。これからのまちづくりを担っていく、若い生徒たちへのエールであり、期待とも言えよう。

さらには、「いいものを伸ばしていく発想もあつていい」とする。これらの評価は、生徒たちを次の学び



へと駆り立てる評価であり、資質・能力を引き上げる評価と言えよう。そして、次の学びや引き上げる方向性は、佐賀市に生きる一人の市民としての生徒を導くアドバイスなのである。まさに、社会に開かれた学びであり、社会に開かれた評価と言えよう。

### 3-3 新参者と古参者のコンフリクト

次に、Aの評価を、正統的周辺参加の立場から見てみたい。この立場に立てば、生徒たちは佐賀市という共同体における新参者、Aはその古参者ということになる。新参者としての生徒は、古参者に導かれるようにして、周辺から十全へとその成長の軌跡を描いていく。この点については、上記の2点目で触れたところである。新参者を育てていく過程であり、共同体の維持・発展に向けての過程でもある。このことを、古参者から見ると、どう映るのであろうか。レイヴとウェンガーは、次のように述べている<sup>14)</sup>。

熟練者と徒弟(あるいは、個人的な言い方から離れば、世代間)のコンフリクトは、日常の参加の過程で発生する。共有された参加は、古い人と新しい人、知っている人と知らない人、地位の確立した人と明日をめざす人、などがそれぞれの違いを行動で示し、共通点を発見し、互いへの恐れを表し、互いを必要とすることをしつこく合意するといったことがなされる舞台なのである。それぞれが他者の運命の成就に不可欠であると同時に、それをおびやかしている。コンフリクトは共有される日常実践(ここでは異なる見解と共通の関心が交錯している)を通して経験され、うまく解決される。

つまり、新参者と古参者は、互いが互いを必要とする、それぞれ不可欠な存在である。しかし、やがては新参者が古参者にとって代わる、すなわち、世代交代が図られた結果、古参者は必要とされなくなるのである。このような過程で、互いが抱く恐れやコンフリクトが発生する。Aの評価にも、そのようなニュアンスが感じられると考える。佐賀市民として長年生活し、その分古くて知っている人として、コンフリクトが滲み出ていると考える。問題の提言だけでなく、問題解決のための提言があなたたちにできるのか、それは簡単なことではないことを知るべきだというような、生徒たちの前に立ちはだかるような姿勢である。乗り越えるところまで成長してほしいと願いながらも、まだまだ乗り越えさせる訳にはいかない、といった意地とも言えよう。

今回の実践は、生徒にとって、佐賀市民としてのアイデンティティが形成されていく場になると共に、佐賀市の行政にとっても、微々たるものかもしれないが、よりよい行政の在り方に繋がる場になったのではないかと考える。

## おわりに

「社会に開かれた教育課程」は、生徒の資質・能力を高めるためだけの理念であってはならない。地域社会の多くが疲弊・衰退している現状を踏まえると、地域社会の維持・発展をも含めた理念とすべきである。

なぜなら、現実の地域社会の中で生徒は育ち、それを維持・発展させるために貢献すべきだからである。つまり、両者がともに互いを作り上げていくような相互構成的な関係性を学びに求めるべきである。

そのための有効なアプローチとして、状況学習論および正統的周辺参加論を用いた。学びは実践の共同体への参加であり、そこでのアイデンティティの形成である。それは、地域社会への参加であり、地域社会を生きるにふさわしいふるまい方の習得である。そして、地域社会にとってふさわしいふるまいは、地域社会自体をよりよく作り替えていくのに貢献するのである。このような相互構成的な学習論に立って、授業づくりを試みた。原理を「社会に開く」＝「社会への参加」とし、それをもって目標・学習内容・学習活動・学習評価を一貫して貫くべきであるとした。中学校社会科公民的分野の授業を一例として紹介したが、総合的な学習の時間だけでなく、各教科の授業においても今後実践がなされることを期待したい。

なお、本小論は、次のようにして成った。野田英樹が理論及び授業構成、授業考察を担当し、田本正一が部分的に内容を加筆・修正し、完成させていることを付記しておく。

## 註及び引用文献

- 1) 文部科学省 (2018) : 文部科学統計要覧, 文部科学省HP, (最終確認: 令和3年12月4日)  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/002/002b/1403130.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/002b/1403130.htm)
- 2) 文部科学省 (2015) : 学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策, 文部科学省HP, (最終確認: 令和3年12月4日)  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364319.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364319.htm)
- 3) 文部科学省 (2020) : 社会に開かれた教育課程, 文部科学省HP, (最終確認: 令和3年12月4日)  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/\\_icsFiles/afieldfile/2020/01/28/20200128\\_mxt\\_kouhou02\\_03.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2020/01/28/20200128_mxt_kouhou02_03.pdf)
- 4) ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウエンガー(佐伯胖・訳) (1993) : 状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加, 産業図書, p. 92.
- 5) ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウエンガー (1993) : 同上, p. 68.
- 6) ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウエンガー (1993) : 同上, p. 95.
- 7) 8) 佐長健司 (2015) : 市民的変容のダブル・バインド 正統的周辺参加におけるコンテクストの学習, 佐賀大学文化教育学部研究論文集, 第20集第1号, p. 68.
- 9) ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウエンガー (1993) : 同上, p. 7.
- 10) ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウエンガー (1993) : 同上, p. 32.
- 11) 佐長健司 (2012) : 社会科授業における問いの状況論的検討 正統的周辺参加としての学びを求めて, 社会科教育研究, No.115, p. 86.
- 12) ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウエンガー (1993) : 同上, p. 95.
- 13) 田本正一 (2017) : 市民社会への参加に注目した社会科学習評価の検討 小学校第3学年における学習者のナラティブを事例として, 社会科研究, 第86号, p. 28.
- 14) ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウエンガー (1993) : 同上, p. 103.

## 参考文献

- 1) キャロライン・V・ギップス(鈴木秀幸・訳) (2001) : 新しい評価を求めて テスト教育の終焉, 論創社.
- 2) ルーシー・A・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.