

中学校社会科と総合学習

～カリキュラム構想と「生き方」を学ぶ「体験的学習」の試案～

長 岡 素 巳

I はじめに

今日、教育と名のつくものが増えつつある。平和・人権・同和・福祉・環境・消費者・エネルギー・情報・国際理解等々がそれである。これらは、周知のように社会の現実的な課題や変化が教育に要請してきた結果、教科・領域等の枠を越えて求められ、生まれてきた教育である。とりわけ、1980年代後半からの環境問題等の地球的諸課題のクローズアップによって、教育に新しい動きが求められてきた。

こうした時代的要請に対して、各教科が個別に対応していたのでは系統的・有機的な指導が行われず、また、つまみ食いの指導に終始してしまいがちである。特に、上記教育と多くの関連をもつ社会科では、カリキュラムのなかでトピックス的に扱うか、分野ごとに内容を整理しなおして帰納的に導くか、特設単元を設けて集中的に扱うかを選択しなければならない。いずれにしても、カリキュラムの見直しの必要がある上に、社会科や教科では対応しきれない内容が、多く含まれている場合もある。総合学習が四度唱えられるようになった背景の一つがここにある。

一方で、教科内容があまりにも専門的になりすぎ、実社会で「生きて働く力」になり得ていないという批判がある。学校で学習したことは、受験のためには役立つけれど、実際の社会で働くときにはほとんど役立たないという、知識偏重の教育に対する批判である。これは、学校が社会と遊離して特殊な世界になっているという指摘を生む。(佐伯胖、「学びの場としての学校」)

また、初めに述べた教育が現実的な社会問題であることから、社会的認識のみならず、情意面や社会的態度などの精神運動領域にまで目標の広がりやウエイトをもつ傾向がある。つまり、価値認識や判断力、生き方などが問われてくることになる。「科学的な社会認識や能力の育成のみに重点を置いてよいのか」、という自問がそこに生まれる。(本校第35回中学校教育研究発表協議会要項、P31)

そこで、社会科で培った学力が、子どもの「生きて働く力」として内面に深化するとともに、現実の社会へ向かうことのできる「生き方」を身につけさせたいと考えた。しかし、それは本来、「生活」を基盤として誕生した社会科が、総合教科としてもっていた基本的性格であり、使命でもあった。系統主義によってかなり失われたそのような性格は、現在まで総合的学習とか合科的学習に引き継がれ、社会的課題がクローズアップされるたびに、論議の対象とされてきた。

このような動きを見てくると、社会科と総合学習は密接な関係にあり、総合学習の今までの経過を調べその課題を明らかにすることは、現在の社会科に要請されている課題を明らかにすることにつながり、社会科の今後の方向性を探ることにもつながるのではないかと考える。

そこで本稿では、前半で総合的学習の経過を、梅根・木原・清水氏等の論文から整理し、とりわけ清水氏の指摘する総合的学習の課題について私なりの整理を試みたい。そして後半で、総合的学習のカリキュラム構想の視点と「生き方」を学ぶ学習としての「体験的学習」のあり方について、選択社会の実践とあわせて提案を試みたいと考えている。

総合学習の経過についてご周知の方は、P42の「(2)清水氏の指摘する課題についての私見」からお読みいただければ十分である。

では、まずこれまでの総合的学習や合科的学習の論点を洗い出してみたい。

II 総合学習の経過と課題

課題を明らかにする前に合科・総合的学習（社会科も含む）の経過を、①カリキュラム、②学習年齢との関係、③教科とのかかわりの3つの視点から分類・整理してみたい。ただし、ここでは、歴史を詳細に記述することが目的ではないので、代表的なものに限ることとする。

1. カリキュラムから見た合科・総合的学習の歴史

今日までの合科・総合的学習の代表的なカリキュラムを、年代を追って類別すると、次の表ようになる。

表 1

	時 期	名称等（実施校・プラン・指導要領）	特 徴
第Ⅰ期	大正時代から 昭和初期	合科学習（奈良女高等師範附属小）	小学校全学年の合科学習（低学年～大合科、 中学年～中合科、高学年～小合科） 学習者の統合された生活を目的に、全人格 の総合的発展を目指す。
第Ⅱ期	昭和20年代前半 （1945～1951）	○コア・カリキュラム（バージニア・プラン）	初等・中等教育全般にわたって、生活経験を系統的に発展させていこうとする。コア連盟の「三層」（基礎・問題単元・日常生活）「四領域」（表現・社会・経済＜自然＞・健康）のカリキュラム構造論に発展。
		○22年学習指導要領～社会科、第1次改訂 ○桜田プランなど （奈良プラン～戦前の合科学習を 発展）	バージニア・プランをもとに、社会科を、 学問の系統に依存しない、カリキュラムの 基底的性格を担う総合教科とする。生活 経験や多面的な活動を重視。 コアを想定せず、学問の融合・土台的な 総合社会科を構想。
第Ⅲ期	昭和50年代前半 （1976～）	○教育課程改革試案（日本教職員組合）	コアの流れを継承。初等から中等教育にかけて発展。個別的な教科等の学習で習得した知識や能力を総合し、社会の現実的課題を解決する学習過程を通して、社会認識と自然認識、認識と行動の統一を図る。
		○ゆとりある教育をめざした「教育課程基準の改善」（教育課程審議会） ○52年学習指導要領～社会科、第5次改訂	「豊かな人間性」と「ゆとりと充実」を主眼に、発達段階が未分化な小学校低学年において、従来の理科や社会科にとらわれない教科を検討するが、現在はその合科的な指導を行うことが望ましいと指導。

2. 学習年齢との関係からみた総合学習の分類

表1を見てみると、総合的な学習をいくつかの類型に分類することに気づかれるであろう。右の図1は、木原健太郎氏による類型化（『総合・合科的学習の教育課程化』P15）であるが、これによって表1を分類してみると、次のようになる。

①DからAタイプ（D中心）	～ 奈良女高師附小
②DからAタイプ（A中心）	～ コア連盟・改革試案
③DからA・Bタイプ	～ 22年指導要領
④DからBタイプ	～ 52年指導要領 現行指導要領(生活科)

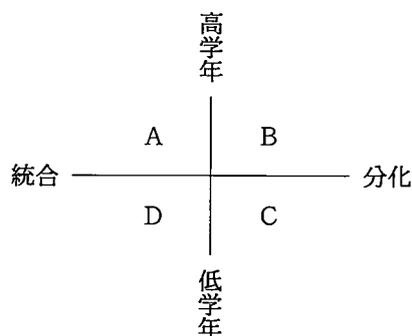


図1（木原健太郎氏）

分類は明確に分けられるものではないが、おおむね上のようになるだろう。ここで注目してもらいたいのは、Dから出発した総合学習がAに向かうか（中等・高等での総合）、B（分化）に向かうかの違いである。終戦直後の文部省の考え方（重松氏ら）は、その両方の方向性をあいまいにして（包含して）社会科を発足させた。

コアの考えは、昭和20年代後半からの系統主義の台頭によって、「生活経験中心の学習における知識や学問体系の軽視による基礎学力の低下」との批判を浴び、衰退していった。

その後、コアおよび教職員組合はAに、文部省はBに分岐してゆくことになる。このような経過から、現在は、④もしくは①がほとんどで、中学校での総合学習の実践は限られてきた。

分かり切ったことを、今さらと思われるかもしれないが、このような整理をしておかないと、中学校における社会科や総合学習が、これからどんな方向に向かえばよいのかを考える時、過去の成果を踏まえずに、徒労を繰り返すことになるかもしれない。

さて、上のように、分類したものを、木原氏の「教科」＝「煙突」のたとえをもとに、「教科」＝「柱」に置きかえてみると、図2の建物のように表されるだろう。

土台をしっかりと融合・強化して、未来の高度の学問へ向かうのか（木原氏）、教科で培った力で屋根をつくり人格（建物）の完成をめざすのか（遠山啓氏）、2つのタイプに大きく分けられる。このような違いは、子どもの発達段階や、学習内容の差から生じるが、両者の違いを明らかにしておかないと、「活動体験」とか、「個性を生かす」、「教科の壁を取り払って」などの方法論から、両者を混同し、論議が錯綜して混乱してしまいがちになる。

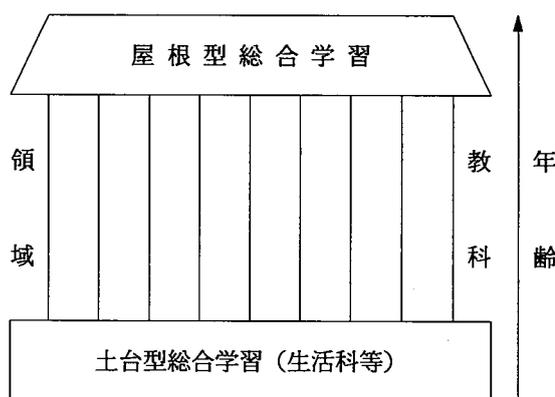


図2 学習年齢との関係からみた総合学習の2類型

従って、初等教育の初期段階（土台型）での総合学習は何をねらいとするのか、中等教育（屋根型）では何をめざして行うのかをはっきりと分けて論議しなければならない。それは、それぞれが、過去の実践のなかで明らかにしてきた課題についても同じことがいえるだろう。

では、どんな課題があるのか、これから何をめざしていくべきなのかを考えたいが、その前に、内容面や教科とのかかわりの面から、総合学習について、現在の動きと合わせて整理してみたい。

3. 教科との関連からみたタイプと第IV期（現在）の総合学習の動き

この項については清水毅四郎氏が著者のなかで詳しく述べているので、それを紹介しながら、現在の動向を考えて

みたい。

清水氏は、現在、総合学習が要請されてくる背景として、次の4つを挙げている。

- ① 生の生活体験の不足から、意図的に豊かな活動体験を設定しなければ、教科における認識を成立させることが困難になってきていること。子どもの知的発達や社会的成熟を促し、しかるべき認識の成立の結合をめざす活動体験の組織化には、さまざまな要素や方面とのかかわりをもつので、総合的な学習が要請されてくる。
- ② 特定の対象や課題を、構造的にダイナミックに追究していく際に、教科の枠を越えた広範な教材導入や多様な活動の導入が必要となってくる。(例として水質汚染問題をあげている。)
- ③ 急激な社会の変化に伴い、従来の教科構成では対応しきれない諸課題が、学校教育に要求されることになった。学際的複合的な性格を有する諸課題への、人々の主体的な態度や能力の育成が求められてくるようになると、従来の教科枠に閉鎖しては、その要請に応えられなくなってきた。(国際理解 e t c.) また、近代教科である現在の8~9教科は、子どもの生存権を十分に保障し得ない。人間らしい人間として生きていくために、現代では、同和・公害・平和などの学習が定着しつつある。
- ④ 低学年の子どもは、発達の未分化であるということを、問題にして論じられる。
②・③は高学年に、④は低学年に必要な背景として論じている。(下線筆者)

以上のような背景から、清水氏は、現在行われている総合学習を類型化して、表2のようにまとめている。

Aは、豊富な活動体験を積み重ねていくことを、第一義的なねらいとし、活動体験そのものを目的とするような総合学習。例として、筑波大附属小の「総合活動」や成城小の「散歩科」や「遊び科」をあげている。現行の「生活科」もその一つであろう。

Bは、従来の教科を充実することを目的にした総合学習。とくに、社会科や理科に総合性を回復させていこうとする。子どもの活動体験をふまえた問題意識を重視しながら、長期にわたる学習を展開する合科的学習。

Cは、各教科の応用・発展としての総合学習。教科で獲得した諸知識・技能を集約し活用させながら、学際的・複合的な諸課題に取り組ませる。学習の対象や課題は、テーマ性をもっている。高学年になるほど必要な学習。

表2 教科学習との関連にみる総合学習の類型
(A~Cの記号は付記。AとCの順位は本文と逆)

A	教科学習に間接的に生きていく下ごしらえ的土壌づくりとしての総合学習 ——豊富な活動体験の蓄積
B	教科学習そのものの充実をめざすものとしての総合学習——事実・事象・事物との生きた対応をふまえた理解の成立
C	教科学習の集約・発展・応用としての総合学習——学際的・複合的テーマの追求

(清水毅四郎)

以上の類型を見てくると、「表1」の第Ⅲ期とほとんど大まかな方向性は変化がないように思われる。ただ、生活科の方法論や認識論、中学校における自己認識からのアプローチなど新しい実践もあり、それについては、後述したい。

4. 総合学習の課題

以上みてきた、総合学習の2つのタイプや種々の実践は、現実にはどのような課題をかかえているのだろうか。今野喜清氏は、総合学習の流れを文部省の主導する低学年における合科的学習と、日本教職員組合の主導する「教育課程改革試案」に代表される総合学習の2つに分け、次のようにその課題を論じている。(「総合・合科学習はどう論じられ、展開してきたか」)

① 低学年における総合学習の課題

子どもの発達特性(未分化性)に依拠して主張される学習の統合は、逆に、主体が未発達・未分化であればこそ、学習対象は整理し体系化して与えられるべきではないか、という疑問を内在させている。

② 初等後期~中等教育(学際的・複合的諸課題の解決・探求)の総合学習

学習対象の“複合性”に依拠しての“総合”的学習の主張は、客体（学習内容）に内在する知識体系や法則的概念の獲得についての不確かさという、かつてのコア・カリキュラムや生活課題学習が陥った欠点をどのように克服しようとするのか、という疑問を抱かせる。（下線筆者）

「なぜ、“総合的”学習形態が必要なのかについての十分満足な論拠を示しているとは言えないように思える。」（同上）、との今野氏の言は、②の屋根型の総合学習について、中学校社会科の立場からもうなずけるものがある。

低学年の土台型（「生活科」等）について論じるのは、ここでの本意ではないので、「いよいよ高学年において真価を発揮する」と提案した『教育課程改革試案』の諸課題について、先の清水氏がふれている論を紹介し、それについての私見をその後に述べてみたい。

(1) 『教育課程改革試案』についての清水氏の指摘

前出の「試案」（表1）の特徴で略述したように、上記案は、『総合学習』は、個別的な教科の学習や、学級、学校内外の諸活動で獲得した知識や能力を総合して、地域や国民の現実的諸課題について、共同で学習し、その過程をととして社会認識と自然認識の統一を深め、認識と行動の不一致をなくし、主権者としての立場の自覚を深めることをめざすものである。」と述べ、提案者の中心的な一人であった海老原治善氏が、具体的に次のような内容を示している。（『現代学校の教育内容改革と総合学習の意義』）

- (ア) 生命と健康にかかわる問題（医療・家族・性・公害などの問題）
- (イ) 人権にかかわる問題（けんか・差別などの問題）
- (ウ) 生産と労働にかかわる問題（遊び・飼育・栽培・収穫などの問題）
- (エ) 文化の創造と余暇の活用にかかわる問題（誕生会・学芸会・文化祭・マスコミなどの問題）
- (オ) 平和と国際連帯にかかわる問題（原爆・平和・戦争、在日朝鮮人との連携などの問題）
- (カ) 民族の独立にかかわる問題（安保・基地・アジアへの経済進出などの問題）

これらは小学校低学年からの内容を含むが、第三階梯（中学）では、「時事的な総合学習が主流となる。また、文化祭など教科外諸活動を基盤とする研究活動では地域を意識的にとりあげることが重要となる。」と述べている。

この考えに対して、清水氏の検討がおもしろい。少々長くなるが、引用してみたい。教科学習としての社会科と「総合学習」との関連から、著書のなかで次のように述べている。（要点を筆者でまとめた。文中の「氏」というのは「海老原氏」のことである。）

- ① 氏は、「社会科は社会認識の科学的形成をその役割とし、総合学習は生きた総合的認識の形成を役割としている」旨の見解を示しているが、社会科が本来ねらっている性格がうすれてしまい、結果的に社会科教育の形骸化をもたらすことにならないか。
- ② 社会認識は、単に個別の学習分野の枠のなかに閉鎖して成立するのではない。他の学問分野にかかわりながら、総合的に形成されてゆくものであろう。社会科は、もともと総合的な教科であり、他教科との内容やねらいにかかわりをもつことは当然ありうることだろうし、むしろ必要なことである。
- ③ 「生きた現実的な諸課題」（例えば公害問題）の学習は、教科を越えていかざるを得ず、そのことが独自領域としての「総合学習」設定の一つの論拠としているが、「現実的な諸課題」が教育的意義をもつ場合、教育的なねらいそのものにこそ重要な意味があり、達成したい教育的なねらいが明確でないままに現実的な諸課題を導入設定しても、学習展開は大ざっぱなものにとどまってしまう。
- ④ 社会的諸課題がストレートに子どもの学習課題につながっていくとみるのは無理である場合も多い。学習課題に転化してゆくには、子どもの興味・関心などの意識とのかかわりで教材化されなければならない。教材にならないものはならない。「〇〇教育」が、教科教育のどのような部分の欠陥を補っていくのか、現実的諸課題が、子どもの意識のうえにどのように顕在化してきているのか、また、ゆがみが生じてきているのかを、指

導のねらいとのかかわりで、具体的にとらえたい。

- ⑤ 「体験的活動」には、ねらい達成のための戦略があって、より深い認識が成立する。「試案」にもとづく実践事例を分析してみると、ねらいが多方面にわたってあいまいであり、従って戦略もあいまいである。むしろ、社会科等の教材として自覚的にねらいをもって発掘すれば、より実りある成果が期待できるのではないか。社会科にそのような「学習活動」がなかったことにこそ問題がある。

(2) 清水氏の指摘する課題についての私見

以上のような指摘に対して、自分なりに課題の整理を試みたいと思う。

① 社会科とのかかわりから

清水氏の論は、社会科の理想像を思い起こさせるものがある。総合学習に、社会科の今後の方向性を探ろうとすることは、まったく皮肉なことに思えてくる。しかし、中学校社会科の教科内容や量は、現場の教師にとって荷重の感がある。公民的分野を例にとれば、時数削減の上に、「消費者」・「情報化社会」・「文化学習」・「環境」・「国際理解」などの新しい内容が入り、今までの内容もそう変化がみられない。これらを、カリキュラムのなかに「活動体験」を取り入れながら組むというのは、1学年で1つか多くて2つであろう。選択社会科のなかで実践するという方法もある。まずは実践第一であるが、このような現実のなかで清水氏の理想を求めようと、教師が良心的になればなるほど、逆に総合学習への期待や魅力は大きくなるのではないだろうか。

だが、そうだからといって、社会科が今の現状でよいといっているのではない。総合的な社会認識をめざす教科として、何が不足しどんな手立てが必要なのかを洗い出さなければならない。そのために、総合学習の課題を明らかにしているのである。社会科と総合学習は基本的には同じところをめざしていると考えている。ただ、その分担をどのようにするのかを、総合学習を実践する場合、明らかにしておかなければならないだろう。

② 「社会的諸課題」について

次に③の指摘を見てみよう。「国際理解」とか「環境」・「福祉」・「平和」などという場合、その概念がきわめて多様であり、多くの内容を含んでいる。これらを教育のレベルにのせるには、まず、諸課題の教育的概念を明らかにすると同時に、教育的な目標（関心・意欲・態度・情意・認知等）の次元に具体化する必要がある。そのために、社会的諸課題をどのように概念構成し、教科とのかかわりのなかでカリキュラムにどう位置付けるのかを明らかにしなければならない。そのような過程を経ずに総合的に取り組ませても、内容の膨大さと多様性から、生徒も教師も何をやっているのかわからなくなってしまいがちである。

そこで、カリキュラム論をどうするのかという課題になる。教科の発展や内的統合をめざした「教育課程改革試案」は、カリキュラム構造としては成り立つが、子どもの発達や興味・関心、個性や能力の伸長などの教育的課題にまで具現化していないといえるだろう。つまり、社会的課題だけからのアプローチであり、子どもの側からのアプローチに乏しかったといえる。その両方を満足させるカリキュラム構成が明らかにされる必要があるだろう。

③ 「活動体験」について

子どもの生活体験や活動体験を学習過程に組織化しないと、総合的な「しかるべき認識」（清水氏）が成立せず、抽象論に終始して具体的な態度や行動（自分のことにおきかえて）のレベルから考えられない傾向がある。

つまり、学習に切実さや必然性が伴わなくなり、「納得」のない底の浅い認識に終わりがちである。

では、「活動体験」を組み込みさえすればよいのか、という疑問がでてくるが、「活動体験ばかり主義となって固定化し、子どもの柔軟で総合的な認識を育成してゆくことがおろそかにならないように」との清水氏の指摘のように、「総合的な認識」を育てることが、「活動体験」の究極の目標と考えてよいだろう。

そこで、清水氏の指摘する⑤について考えたい。もっともな指摘である。社会科で実施する場合、常に⑤の

ような配慮を行うのが普通である。社会科では、「活動体験」を組む場合は、常に何を目的に（事実・課題・検証等）行うかの視点をもって子どもに行わせる。そして、どのような能力を育てたいかを視野に入れて活動を行わせる。そのために、事前の知識や認識を選択して学習させ、事後の認識の深まりの場を提供し、表現活動を行うのが一般的である。そう考えると、戦略のない「活動体験」では、学習は漠然としたものになりやすく、深まりにくい。課題や体験が子ども一人ひとり別々であったり、時数的に限られたなかで行うとすればなおさら戦略が大切である。「どのような認識や概念、情意、価値、能力を育てるのか」という具体的な目標が「活動体験」の中に入ってこなければならない。

このような「活動体験」のブラックホールからぬけ出すことが、総合学習だけでなく、社会科の未来を考える上で大切になってくることではないだろうか。

以上のことについては、あとで、私なりの拙い試案を提案したいと思う。

④ 生徒の興味・関心、個性を生かす観点から

④の清水氏の指摘のように、子どもの興味・関心をどこまで生かし切れるのかという課題がある。学際的・複合的な諸課題を個々に追求していく場合、教師は、それぞれの子どもごとに別々の援助を行わなければならない負担が大きい。しかも教科外の内容であれば、教師自身先の見通しが立たず、従って学習の深まりが得られなくなってしまう。

図3は、生徒の興味・関心と総合的学習の類型化であるが、生徒の課題意識や活動を生かそうとすれば、教師のねらいとのジレンマが生じてくる。本校では、その両方を生かす道を、教科では、追求型・選択型のような学習パターンを組むことで解消してきた。すなわち、追求型は、「自ら学ぶ力」を育てるモデル的な学習であり、選択型は、生徒の課題意識を生かして、「自ら学ぶ力」を応用し完成する場である。総合学習においても、このような2段階学習を展開している小学校もある。中学校では教科がベースになろうか。

この課題については、この場で私見を述べておきたい。生徒の課題を生かすには、図3の学際的研究でテーマを選択させ、自分なりの課題を追求させながらテーマごとの概念を身につけさせる援助を行い、教師のねらいとしては、「体験的学習」を組織化して、能力とか価値・「生き方」の面に目標をしばらくこめば、ジレンマは解消できるのではないか。つまり、図3のⅡとⅣの学習パターンの組み合わせである。この組み合わせは、これから述べる試案をお読み下されば納得していただけたと思う。

また、どのようなテーマ（社会的課題）を準備するのか、生徒の興味・関心やレディネスなどを明らかにしておく必要があるだろう。

以上の①～④の課題を見てくると、総合学習を成立させるためには、まず教科とのかかわりを明らかにしなければその実践は難しいといえるだろう。多くの学校で実践を試みながらなかなか定着していかないのは、常に教科とのかかわりや総合学習のねらいが漠然としていたり、「活動体験」を取り入れた総合的学習が、教師の多大な労力の割に実感として教育的効果を伴わなかったからであろう。

ただ、愛知県の緒川小学校のように1300ページに及ぶカリキュラムを作成し実践している先進校も実際にはあるが、その努力は並大抵のものではない。そこで、これ

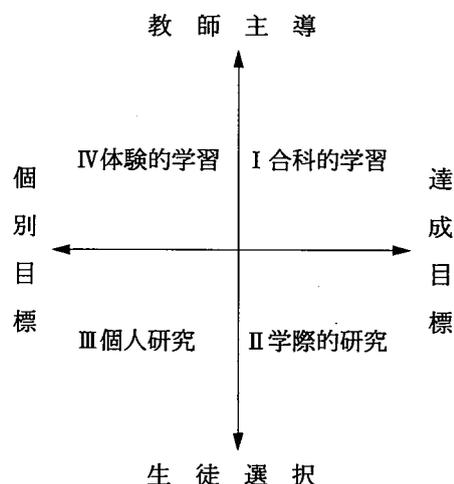


図3 目標と課題選択からみた中学校における総合学習の分類

までの課題を乗り越え、中学校において実践していくための試案を次に述べてみたい。

Ⅲ 総合学習と社会科カリキュラム構想の試案

これまで、総合学習と社会科（特に中学校）の経過と課題について述べてきたが、今後の総合学習のあり方を考える上で、ポイントとなる視点を整理すると次のようになる。

- ① 「国際理解」・「環境」等の、現実的・社会的課題である学際的複合的なテーマを、どのように教育のレベルに具現化したらよいか。それらと、社会科・総合学習をどのようにかわらせるのか。
- ② 初等教育前半と中等教育との総合学習は、区別して論じる必要があり、中学校における総合学習や総合教科としての社会科は何をめざすのかを明確にすべきこと。
- ③ 中学校における総合学習や社会科では、どのようなねらいをもって「体験的学習」を組織化するのか。また、従来の「体験的学習」のなかでどのように位置付けるのか。
- ④ 社会的課題と生徒の興味・関心をどのようにマッチさせるのか。（結論を先に述べた。）

これらの課題意識にそって、拙い提言を順に述べてみたい。

1. 学際的複合的テーマを組み込んだカリキュラム構造の視点

まず、教育的な立場から、何をテーマとして選択するのか、基本的な考え方や視点を明らかにする必要がある。まずは、生徒の意識とのかかわりから考えるべきであろうことは先に述べた。次に、「21世紀を生きる人間」としての資質にかかわることであるが、並列的に並べた事項ではなく、教育的な「中心概念」を明らかにし、それとかわるテーマが選択され、それぞれのテーマごとに「教育的な概念」が確立されていく必要があるであろう。例えば、「環境」を倫理的な概念としてとらえる動きがあるようにである。

社会科では、その「教育的概念」へと帰納的に導き、教科によって培われた社会・自然などの認識や能力・技能・態度の上に、総合学習でその概念形成の完成をめざせば、深まりある学習が期待できよう。生徒が学際的テーマについて学習を進めていく上で、各教科の認識や能力が個人のなかで統合され生きて働くように、カリキュラム構造の関連をはかっておくことが大切である。めざすゴールと道筋が明らかになれば、教師も子どもに対して、援助の方向を見失うことがないであろう。

図4は、以上の内容を構造化したものである。総合学習は、各教科における学力を、子どもの内面において統合・発展する場であり、その学習を経ることによって「教育的な中心概念」や「社会的課題」についての概念が形成され、「21世紀に生きる資質」を養うことができる場として設定される。しかも、社会への窓口の役割も果たす学習として位置付けることができる。

つまり、子どもを社会的課題のなかに放り込むのではなく、一端教育のレベルにまで概念や能力を再編し、子どもの納得を大切に子どもを中心に据えたカリキュラム構成にすべきであろう。教師は、水先案内人の役割を果たすことになる。社会科では、総合学習との関連を図るために、各テ

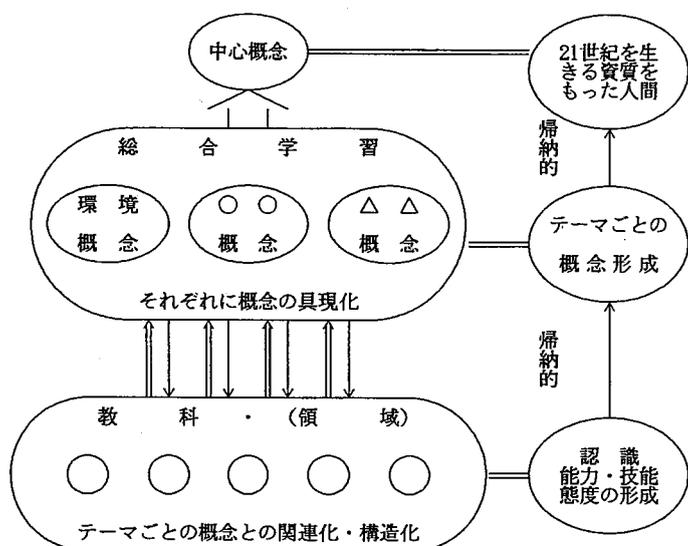


図4 テーマの概念を柱としたカリキュラム構造

まごとに概念や目標のかかわりを明らかにするべきであろう。

2. 中学校における総合学習のねらい

小学校低学年の合科的学習が、自己認識や自立の芽生えの役割をめざすものならば、中学校における総合学習や社会科は何をめざすべきであろうか。結論からいえば、次の3点にまとめられる。

- ① 「自ら学ぶ力」(課題を発見し計画を修正しながら自力で追求できる能力や、意志・意欲・態度・表現力)の伸長を図る。
- ② 学際的なテーマ学習を通して、教科で培った学力や概念の内面的な統合をめざす。
- ③ 「生き方を学ぶ」学習をめざす。～子どもの自己認識を社会へと拡大し、社会とかかわる体験的な学習から自己認識を深めさせることで、「生き方」を学びとらせる。

①と②については省略するが、③について、その視点と方法論の2つの点から述べてみたいと思う。

(1) 自己認識を生かし、「生き方を学ぶ」学習の視点

今までの学校教育について、「知識や概念への近道を教え込む高偏差値教育が、画一的な子どもを生み、個性や創造性の芽を摘みとっている」という批判が広くなされてきた。高得点が自分の個性であると錯覚したり、反対にテストの劣等感が本当の個性をつぶしたりと、その弊害は大きい。このような中で、子どもの個性や創造性を育て、主体的に生きるための教育が強調され始めてきた。つまり、「子どもの個性、価値認識、自己教育力、生き方」を育てるための、体験的学習とか問題解決学習、総合学習といわれるものがそれである。とりわけ、個性や価値、生き方の教育になると、教科の枠だけではとらえきれず、個人をトータルのとらえる総合学習の必要が主張されているのである。

現在、中学校において展開されている総合的学習には、「自己認識」や「価値認識」の場として取り組んでいる学校(静岡大浜松附属中の「セミナー学習」など)と、教科の統合力や学際的(テーマ)研究をめざした学校(滋賀大附属中の「琵琶湖学習」など)の2つに大きく分けられるであろう。前者は、新しい総合学習のタイプとして、自分自身の過去と現在を見つめ、自分にこだわる学習を追求させるなかで自己認識を育て、未来につなげようとしている。後者は、先に述べた学際的な研究から、学力の内面的な統合やテーマに関しての新しい概念の獲得をめざしている。また、前者は、子どもの経験や個性・能力などの内面を掘り起こし伸ばそうとする発想であり、後者は、教科の学力を内面に生かし、いくつかの社会的課題にも応えようとの発想である。

しかし、自己認識からの発想では、現実の社会や社会的課題とのかかわりが子どもによっては薄くなりがちで、自己認識が、生きた社会に向かって開かれてゆく手立てが必要となってくる。また、学力やテーマからの発想では、自己を見つめさせ自己認識を育てる機会に乏しい。

そこで、育ちつつある自己認識と社会とのかかわりという発達課題を、学習のなかでどのように組みこめばよいかと考えた。しかも、その発達課題は、「社会集団や諸制度に対する態度の発達」(ハヴィガースト)というような固定的な社会ではなく、急激に変化しつつある社会への適応である。

梶田毅一氏は自己意識・自己概念の内的構造を著書のなかで図5のように示している。図のうち52・53・54・55の「予定」「意志・意図」「当為」「願望」が、「自己の可能性・志向性のイメージ」としてくられる部分であり、自己形成、自己教育という教育の本来的な目標にかかわる側面と説明している。

青年期の特性が、「自己移入」や「自己同一性」を求め、外に対しては「生き方」のモデルを、内に向かっては「生き方」の支え(価値等)を求めることから、梶田氏の分析する「自己の可能性・志向性のイメージ」が、中学生においてふくらんでくる時期といえるだろう。(「社会的参加や価値認識の芽生え」とでも言うべきか。)

中学生におけるこれらの特性を、積極的に取り入れ、自己形成を図っていく学習を展開していく必要がある。

このように、自己認識が青年期にかけて発達し変容を遂げることから、自己認識と社会への橋渡し役として総合学習や社会科をとらえなおしたらどうであろうか。つまり、子どもの自己実現を保障しながら、社会的要請にも応えるような学際的学習が必要とされているのである。そう考えると、総合学習や社会科を自己と社会を結ぶ懸け橋的な位置付けにおくのが妥当のように思われる。ただ、先にも述べたように、社会科は、その基盤を養うというカリキュラム構造の前提の上で、できるだけそのような方向性をもちたいと提言したい。

次に、その具体的な学習の構想と方法について考えてみよう。

(2) 「生き方を学ぶ」学習の構想

以上のようなやや欲張った視点のもとに、学習を構造化してみると図6のようになる。

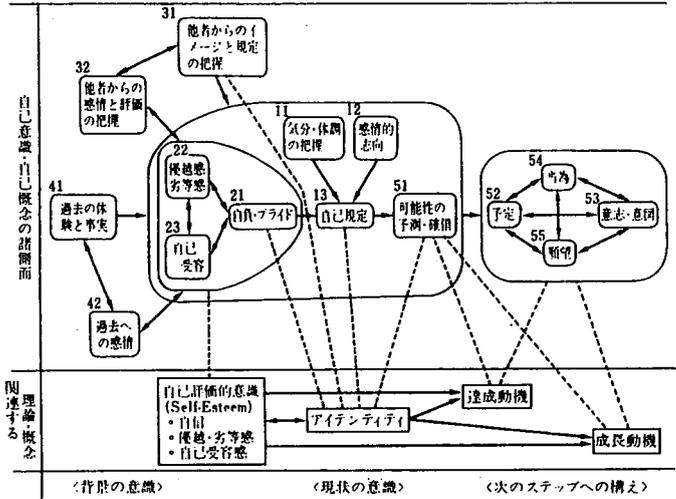


図5 自己意識・自己概念の内的構造 (梶田毅一氏) 自己把握 (自己意識・自己概念) の主要様式 (抜粋)

50. 自己の可能性・志向性のイメージ	51. 可能性の予測・確信 ^(*)	・私は～ができると思う ・私は～になれると思う	・私は～が得意(苦手)である ・私は～になれるはずである
	52. 予定のイメージ ^(*)	・私は～することになっている	・私は～になれることになっている(予定である)
	53. 意志・意図のイメージ ^(*)	・私は～するつもりです	・私は～になりたい
	54. 当為のイメージ ^(*)	・私は～するのが本当、しなくてはならない	・私は～になるべきである。になるのが本当
	55. 願望のイメージ ^(*)	・私は～したい、が欲しい	・私は～になりたい、でありたい

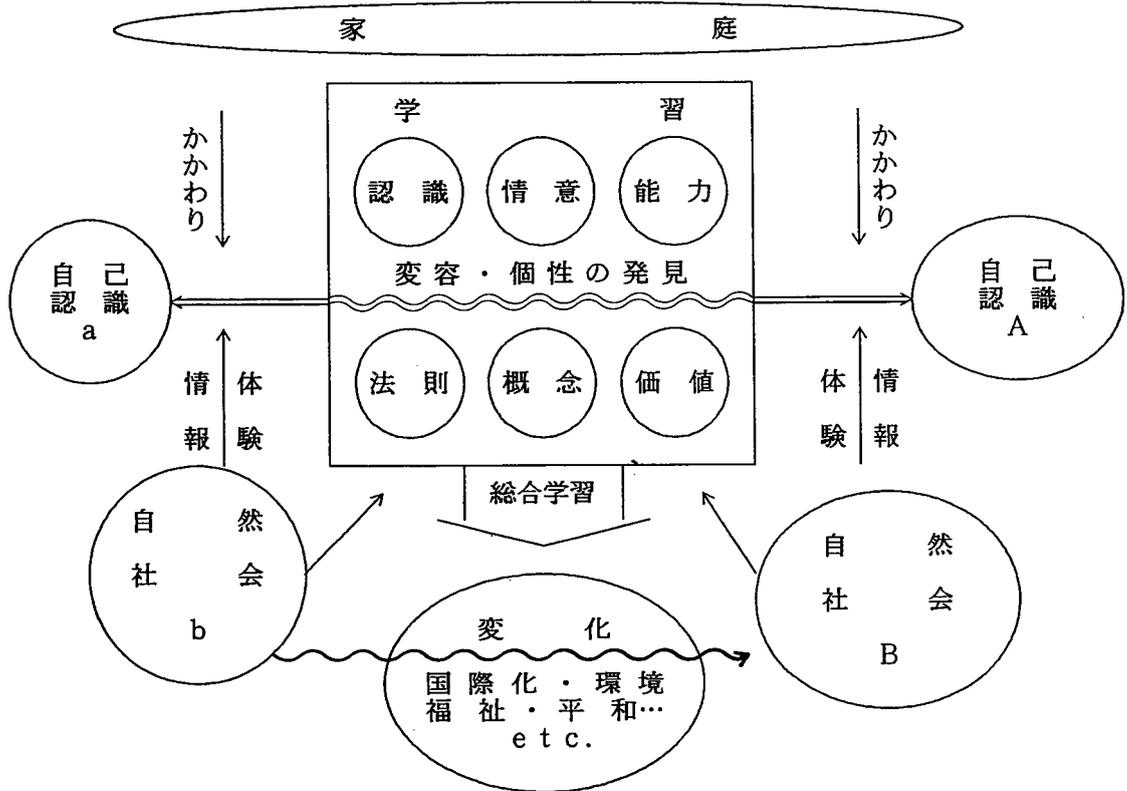


図6 「生き方を学ぶ」学習の構想図

図6の構造は「変化」がキーワードである。この図を解説すると、次のようになる。

- ① 自分に対する認識は、家庭・地域・学校・社会・メディアなどでの人間関係や集団活動、学習活動、情報等のさまざまな要因を受けて変容を遂げていくものであるという意識と同時に、人はそれぞれにかけがえない個性や可能性をもっており、努力によって成長を遂げてゆく存在であるという認識を育てる。
- ② 自分が成長するのと同時に、自然や社会も変化しており、とりわけ自分達が育っている世界は、急激な変化とそれへの対応に迫られ、創造的な人間の営みがそれらを解決することになるという認識を育てる。
- ③ 自然や社会の変化と課題は、世界的な規模だけでなく、自分の身の回りの小さな社会にもつながっているという認識をもたせる。
- ④ 今という時間の上で立って、自然と社会の変化や課題に直面し、創造的な営みを体験してみる学習が総合学習や社会科の課題学習等であり、その学習を進める方向と力は、教科等で培った学力（認識・能力……）と自己の個性であることに気づかせる。
- ⑤ この学習は、生きている自然や社会をフィールドとし、そこでの変化や課題に主体的に向かっている人々や、「自己の生」に真摯に向かっている人との「ふれあい」を通じておこなわれることを理解させる。
- ⑥ その学習を経験することで、自己の可能性や認識（自己・社会・自然等）を開かせ、主体的に生きている人々などの「生き方」のモデリングを体験させる。
- ⑦ このような学習を通して、「他人ごとではない社会認識」（高橋恵子氏）や社会へかかわる能力や態度を育て、自己認識を社会へと開かせる契機とする。

このような流れから、社会的課題は、「変化」をめぐる題材が適切ではないかと思われる。今、ほとんどの社会的課題は、伝統文化等を含めて、「変化」への対応と考えてよいだろう。

以上のような、社会と自己とのかかわりを直接や間接的に経験させる学習を、本校社会科部では、「学習の社会化」とか「社会過程」と呼んだ。（第35回中学校教育研究発表要項）

この学習では、領域や教科の基盤的指導や体験学習が不可欠になるが、次に3つ目の課題である「体験的学習のあり方」について述べてみたい。

3. 「生き方」を学ぶ「体験的学習」のあり方

従来から言われている体験的学習は次の5つのねらいをもって行われてきた。（碓井岑夫氏を参考）

- ① 五感を動員して、新しい事実や認識、事象の本質、技術を獲得する。
- ② 今までもっている知識や認識と体験で得た事実や認識とのズレから問題を発見し、それを解決する過程から知識体系を再構成し認識を深める。
- ③ 個別の知識や技術・態度を体験的学習のなかで総合し発展させ、法則や原理・概念を再構成する。
- ④ 子どもやその集団が、自治的に体験的学習や活動を計画・組織・実践することによって、自治集団を形成する力を育てる。
- ⑤ 知識主義に偏重した学校教育が、子どもの社会・自然認識の直接性を奪い、人間的感性が未成熟になっていることを補完する。

このような計画的な体験的学習は、子どもを主体的な学習活動に導き、「認識を深める、社会性を養う、自ら学ぶ力を育てる」などの教育的効果は大きい。教科やそれぞれの単元・内容によって①～⑤の「ねらい」が選択され実施されてきた。

では、先に述べた総合学習や社会科の課題学習等では、どのようなねらいをもって組織化すればよいのだろうか。もちろん①～⑤のねらいはその都度選択されるであろう。しかし、「生き方」を学ぶためには、それなりの戦略が必要である。まず、「生き方」を学ぶ上で、なぜ「体験的学習」なのかを説明したい。そして、具体的な戦略を次に述

べてみたい。

(1) 人の「生き方」を学ぶ「体験的学習」の教育的効果

実際の活動としては、調査・聞き取り・参加・職業体験・実技・実演・補助等が考えられるが、①～⑤のねらいで行う体験は、どちらかといえば「生き方」を学ぶ前提（ときには直接の）の体験である。ここでは、ねらいをさらに直接的なものにするため、社会的な課題に主体的にかかわる人などへの「聞き取り調査」や「ふれあい」を通して、その人の内面や行動を、思考や実体験のなかで追体験する学習を想定してみたい。

具体的な方法は後で述べることにして、まず、上記の学習によって学び取ることができる要素をあげてみると次のようになる。

- ① 社会や自然の事象、事実。
- ② その人の言葉や態度から読み取れる、社会や自然に対する認識の諸相。
- ③ 熱意・情熱・誇り・苦悩・怒り・冷淡・思いやりなどの情意面。
- ④ その人の価値認識や価値判断、合理的意志決定の方法。
- ⑤ その人の自己認識と個性を生かす生き方。
- ⑥ 社会集団の中の自己認識や、社会へかかわる生き方。
- ⑦ 以上の「認識や生き方」などと学習者のそれとの同一またはズレの認識。

従来の社会科では、①～②を中心に取り上げて教材化していた。また、「宍道湖淡水化」などの社会的論争問題を取り上げたすぐれた実践は、③・④の面を取り入れた学習であった。それらを一歩進めて、生徒の自己認識の形成や自己教育力などの生涯学習の立場から、⑤～⑦の側面に注目したい。祐宗省三氏は発達心理学の立場から、「向社会的行動ないし愛他行動に関するものは、現代の学校教育活動において新しくとりあげるべき重要課題の一つだ」と述べている。

社会化の発達課題や愛他行動の習得は、モデリングによる学習効果が一般に認められている。「生き方」を学ぶうえで、「対象とする人物の追体験」を組織化する理由がここにある。間接的な学習もあるが、「尊敬できる人物から、身近で親しみやすい人物へとモデリングの対象が変化してきている。」と梶田叡一氏は指摘している。

これらの点からも、身近な地域をフィールドとした「人とふれあう体験的学習」が効果的であるといえる。

(2) 「生き方」を学ぶ「体験的学習」の手立て

今まで述べた学習の具体化について触れてみたい。

人の「生き方」を理解する場合、その人を取り巻く自然や社会的状況、およびその中で直面している（直面してきた）課題を理解する必要がある。そして、その人がそれをどう認識し判断しているのか、なぜそう認識するのか、その人の内面（価値認識、個性や自己認識など）を理解したり共感する必要がある。（図7）

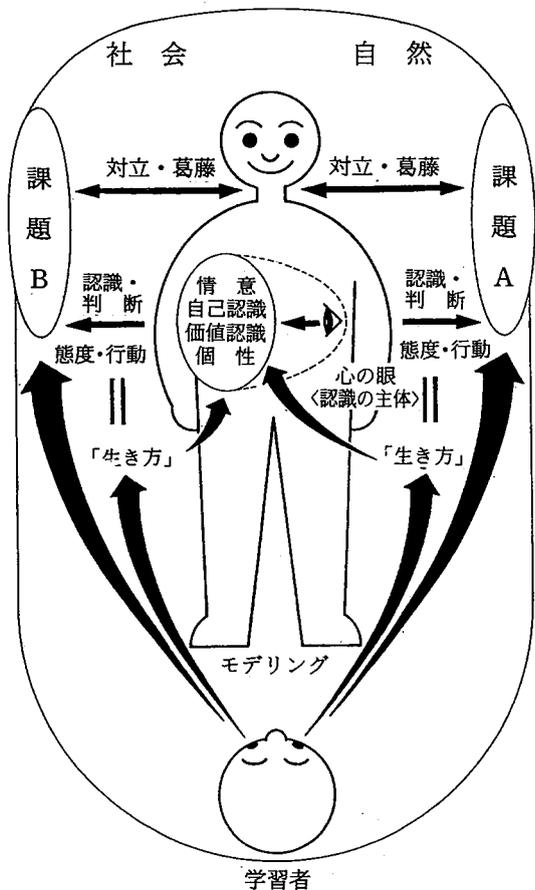


図7 社会過程を組み込んだ体験的学習の模式図

では、その手順を次に例示してみたい。
 (図8) 学習のねらいは、テーマにかかわる概念の獲得と「生き方を学ぶ」という2つの中心目標をもっている。

どちらを主にするかによって展開の方法も変わるであろう。しかし、ある人物の課題や背景から、未来を視野に入れて選択される(た)であろう複数の方法を予測させ、検証させる。その理由を考え吟味するという社会過程を通じて、ある程度両方の目標に近づけるのではないか。

このような学習を成立させるために、問題解決学習のプロセスと力を、段階的に身に付けさせておくべきであろう。1つは問題発見の力、2つは多角的な思考力、3つは調査・計画修正の力、4つはまとめる力、5つは表現力、そして6つは豊かな心情であろう。

教師は、環境設定や学習活動の援助を行うことになる。とりわけ、適切な人物の調査、人名リストの作成、相手に学習の目的を知らせるなどの事前連絡や十分な打ち合わせが必要であろう。とりわけ、内面にかかわるような質問を行うことになるので、学習の目的を十分理解していただき、生徒が必要な情報を適確に収集するために、教師の援助が重要な役割を担うことになる。

実践上いくつかクリアしなければならない問題が生じるであろうが、今年度、選択社会科で実践した感触では、十分実現可能と思われる。図8は選択社会や社会の授業で、試みとして実践したものをモデルに、修正を加えたものである。体験学習はただ体験をさせればよい(それだけでも意味はあるにはあるが)というものではなく、明確なねらいをもって組織化されるべきであろう。ただ、教師の労力は覚悟しなければならない。

最後に、「体験的学習」を取り入れた選択社会科の実践について、簡単に報告してみたい。

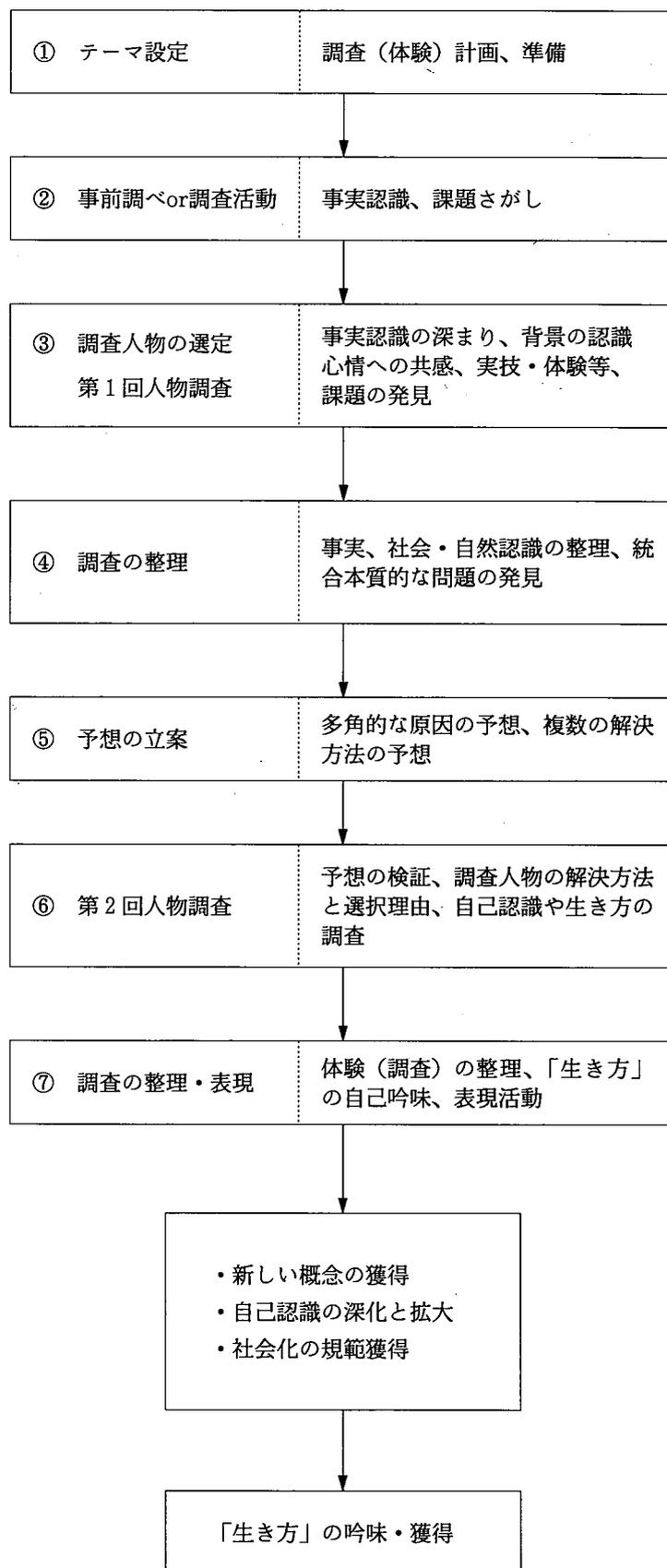


図8 テーマの概念と生き方を学ぶ学習過程

IV 選択社会科での体験的学習～「国際文化観光都市 松江」を例に

1. 体験的学習の事例

今年（平成5年度）の選択社会科では、「松江」のよさと課題について、上記テーマで講座を開設した。集まってきた生徒は13名。松江の国際化を共通の視点に、それぞれが選択した課題と個別の体験学習は表3の通りであった。また、共通の「体験的学習」は、国際交流員の方と地元団体の方の学習計画の指導、それらの方々への聞き取り調査、また同じく発表会の指導をしていただいた。他に、市の国際交流室からお話があり、アメリカ合衆国の中学生との交流会をもつことができた。（基盤、目標分析、学習計画は本校の第35回研究発表要項を参照されたい。）

表3（①～⑭は情意的・価値的な反応のあった体験）

名	学習テーマ	個別の体験的学習	名	学習テーマ	個別の体験的学習
Y 1 男	松江の祭礼行事について～伝統文化と外国の祭り	・市役所への聞き取り ①松江市郷土館聞き取り	K I 男	観光から見た松江～観光地をとおして	・観光客へのアンケート ・観光地商店の対応調査 ⑧松江駅でのアンケート
Y 2 男	松江の祭り～祭りの変化と市民の意識	②市役所への聞き取り ・松江市郷土館聞き取り ・水郷際事務局聞き取り	N 子	松江と京都を比べよう！	・案内所電話（英語で） ⑨京都へ調査 ・外国人へのアンケート
H 男	松江の祭り～現在の課題と観光客の意識	・市役所への聞き取り ③水郷際事務局聞き取り ・観光客アンケート	I 子	景観からみた松江～堀川をとおして	・大学生アンケート ・市役所聞き取り ⑩堀川学習会参加
N 男	和菓子からみた松江	・菓子店への聞き取り ④和菓子店で手伝い ・市内路上アンケート	T 男	外国人からみた松江	⑪国際交流諸機関・団体（3団体）への聞き取り ・外国人へのアンケート ・留学生と語る会参加
K 女	出雲人の性格について	⑤他附属へのアンケート ⑥本校生へのアンケート ・保護者へのアンケート		外国人からみた松江～国際人への課題	
M 子	出雲人の性分	⑤他附属へのアンケート ⑥本校生へのアンケート ・保護者へのアンケート	K 2 男		・本校生へのアンケート ・保護者へのアンケート ・市国際交流室聞き取り ⑫大型店でのアンケート
A 男	観光から見た松江～塩見縄手をとおして	・本校生へのアンケート ・商店への聞き取り ・観光客への聞き取り ⑦倉敷市商店の電話調査	M 男	外国人からみた松江～生活から見た国際化	・国際交流諸機関・団体（3団体）への聞き取り ・外国人へのアンケート ⑬留学生と語る会参加 ⑭「外国人の日本語弁論大会」の手伝い

2. 体験的学習の効果

このような、学習を組んだのは、「探求過程に社会過程を組み込むことで、社会認識を深めさせる」(前出、紀要)ことが目的であった。社会過程とは、「人と人が、生きていくうえで生じてくる対立や葛藤を、民主的な手段で解決し、ルール化してゆく過程」のことである。このような過程を追体験させることで、社会認識を深化し広げることができると考えた。

しかし、当初は、体験的学習のねらいはあっても、手立てがしぼりこめず、とにかく実践から何かが見えてくると考え、生徒の学習の相談にのっていった結果が前図である。これらのなかで、情意面や「生き方」への動きが見られた(事後アンケート等の中で)のは、①～⑩であった。そのうちのいくつかを次に紹介してみよう。

① 館長さんが、松江の祭りについて語って下さったが、祭りの始まりから今までの経過を、鮮明に覚えておられて、感心したというかびっくりした。……人から調査をするときのふれあい大切なものだと思う。……自分が住んでいる町なのに、こういうことをいうのはおかしいのだけれど、別に、松江を何とも思っていないかった。それが、この調査をやってみたことで、松江という町についてよくみるようになった。……国際文化観光都市という名にふさわしい町につくりあげるためには、まだ努力が必要である。そのために、自分も一緒になって、市民全体でよい町にしていきたい。

② 市役所に電話をしたとき、見知らぬ人に電話をするのは初めてだったので、とても緊張した。市役所などで働く人には、こわくて絶対に笑ってはいけないものと思っていたけれど、とてもいい人ばかりでやりやすかった。心臓が疲れたけれど、なれるとおもしろくて、もっと行きたくなった。……学習前は、K町内に閉じこもっていたような気がする。松江というものがとてつもなく大きいものに感じていた。今は、松江が身近に感じたせいか、小さいものに感じている。……国際文化観光都市としてふさわしいものにするためには、市民が松江市を知ることが大切である。松江市も説明できないようでは、国際文化観光都市とはいえない。僕は、こういう体験を通して、松江の町のほんの一部でも知れたことをとても幸福に思う。

④ K菓子店は、自分の家からかなり近くにあり、前を通ったことも数知れずある。しかし、その中で、どのような文化が息づいているのか知らなかったもので、今回はこのような機会をもっていただいて、とてもありがたかった。……黙々と働いている人がいて、その人が主人だと聞いて一瞬かまえた。そして、質問をしようと思ったが、近寄りがたい雰囲気だったので機を逸してしまった。……やっと質問を終えることができた。次に、働いていた女子職員さん達の中に入れてもらって、和菓子を袋に入れる仕事を手伝わせてもらった。家族的な暖かい雰囲気の中で、仕事も結構新鮮でとても面白く感じた。ご主人は、松江唯一の手作りの菓子職人として誇りをもっておられるようだった。私もまた、松江の文化が、このような暖かい人々からできていることを誇りに思う。

⑩ 今回の堀川の調査の一つとして、松江市主催の「堀川学習会」に参加しました。……堀川の水面にとても近いところに視線をおき、……川岸にごみが落ちていたりする所を見ると、改めて、市民意識の低さが感じられました。市役所の職員の方から説明をうけると、とっても熱意を感じることができて、残った問題は、市民の私たちにあるなあと反省すると同時に、わたしたちのちょっとしたこころが、きれいな堀川にするのだと思うと、とてもうれしいです。……

親切に説明をしてくださった市役所の職員の方に感謝の気持ちでいっぱいです。

代表的なものをあげたが、「人」に対してのモデリング効果が多少見られる例である。共感などの情意面にとどまっている生徒や「生き方」への兆候が見られる生徒もいるが、共通していえることは次のとおりであろう。

- ① 自ら選択し計画した調査活動である。(教師の援助はあるが)
- ② (初対面の)人との出会いとふれあいがあること。
- ③ 見識・やさしさ・誇り・熱意といった情意的な側面や価値的な面にふれていること。
- ④ 社会的な認識の広がりを感じていること。
- ⑤ 向社会的な意識がみられること。

これらの体験は、「社会過程」や「生き方」を学ぶ過程を具体的に手立てで行ったものではないが、条件さえそろえば、このような学習効果は生まれてくる。先に述べたような学習の手立てを導入すれば、もっと学習効果は高まると考えられる。また、価値認識や「生き方」の深まりが期待できるのではないだろうか。今後の実践を試みていきたい。

VI おわりに

この原稿を書き初めてから、たいへんな課題に立ち向かっていることに気づき、幾度となく後悔をした。しかし、自分の課題意識が、「生きて働く力」から離れなかったため、総合学習について一から学習をスタートした。基本的な視点は、梶田氏が自己認識から生活科をとらえているように、中学校での総合学習も、子どもを中心にとらえなおす必要があると考えるところから出発している。方法としては、「自分へのこだわり」も大切だが、社会への懸け橋的な位置を総合学習に与えることで、個の成長と社会的要請の2つの要素を融合するカリキュラムの視点を考えたつもりである。

総合学習について、ほとんど知識のないところからスタートしたので、間違っていて理解している部分や論になっていないところもあると思われる。読者のご批判をいただければ幸いである。

参 考 ・ 引 用 文 献

- 愛知県東浦町立緒川小学校 (1990), 『中・高学年の総合的学習の進め方』 明治図書。
- 今野喜清 (1977), 「戦前・戦後における総合・合科的学習の問題点」『総合・合科的学習の教育課程化 授業研究資料1』 明治図書。
- 今野喜清 (1984), 「総合・合科学習はどう論じられ、展開してきたか」『社会科教育No.259』 明治図書。
- 海老原治善 (1977), 「現代学校の教育内容改革と総合学習の意義」『総合学習の探求』 勁草書房。
- 梅根 悟 (1977), 『総合学習の探求』 勁草書房。
- 梶田毅一 (1985), 『子どもの自己概念と教育』 東京大学出版会。
- 梶田毅一・静岡大学教育学部附属浜松中学校 (1992), 『自己の生き方を探る授業の創造』 明治図書。
- 木原健太郎 (1981), 「教育思潮における合科的学習」『社会科授業研究 第1集』 明治図書。
- 木原健太郎 (1977), 「総合・合科的学習の教育課程化 その問題点」『総合・合科的学習の教育課程化 授業研究資料1』、明治図書。
- 佐伯 胖 (1992), 「学びの場としての学校」『学校の再生をめざして 2巻 教室の改革』 東京大学出版会。
- 滋賀大学教育学部附属中学校 (1991), 『選択履修と総合学習の新しい展開』 図書文化。
- 島根大学教育学部附属中学校 (1994), 「「自ら学ぶ力」が育つ学習指導」『第35回中学校教育研究発表協議会要項』。
- 清水毅二郎 (1989), 『合科・総合学習と生活科』、黎明書房
『新教育学大辞典』 第一法規出版株式会社, 1990。
- 高橋恵子 (1987), 「子どもの社会認識の発達」『岩波講座 教育の方法 5巻 社会と歴史の教育』 岩波書店。
- 東洋他 (1982), 『授業改革事典 第1巻 授業の理論』 第一法規。
- 中野重人 (1981), 「新教育課程と合科的学習」『社会科授業研究 第1集』 明治図書。
- 祐宗省三 (1982), 『教育学大全集2 1 発達と教育』 第一法規。 (ながおか もとみ・社会科)