

# 社会科の初志をつらぬく会の総合的な学習の時間の理解と展開

的場正美\*

## 第1章 本研究の対象と目的

### 第1節 本研究の対象

本研究は、民間教育団体の1つである「社会科の初志をつらぬく会」(以下、初志をつらぬく会と記述)の総合的な学習の時間の理解とその展開を対象とする。臼井嘉一によると民間教育団体とは「文部省や教育委員会、企業、組合、その他のあらゆる団体から独立して、教育の実践と研究を進めている団体」(臼井 2001、434)と規定されている。日本の教育実践遺産を蓄積してきた民間教育団体の1つである初志をつらぬく会は、1958年8月9日から11日までの3日間、問題解決学習こそ民主的な社会を担う子どもが育つという趣旨に賛同し入会を認められた約90名の参加者を得て、静岡県伊豆市熱川片瀬温泉で第1回の全国研究集会を開催した。そして2019年8月に第63回全国研究集会が開催された。全国研究集会では、詳細な授業逐語記録、単元構想、カルテと呼ばれる個々の子どもの記録、授業を実践した教師の反省を含む記録をもとに、様々な地域の教師、多様な経験を有する教師が子ども理解や教材解釈、授業の構想、教師の授業観などについて意見を交換し、討議してきた。それらの提案記録は、毎年8月号に掲載され、討議の総括は9月号に掲載されてきた。また、初志をつらぬく会は、機関誌『考える子ども』を初期には年に6号、1992年からは年に7号を発行し、各地区の会員の実践や意見、論文を掲載してきた。本研究は、とりわけ、初志をつらぬく会の機関誌『考える子ども』を分析資料とする。

### 第2節 本研究の目的と方法

本研究は、初志をつらぬく会が総合的な学習の時間の創設をどのように捉え、展開してきたのかを以下のリサーチ・クエスチョンの解明を通して明らかにすることを目的とする。

- 1) 総合的な学習の時間に関する論議は初志をつらぬく会においてどのような研究時期区分でなされたのか。
- 2) 総合的な学習の時間と深く関わる情報教育、環境教育、国際理解教育について初志をつらぬく会はどのように理解したのか。
- 3) 1996年中央教育課程審議会答申と第15期中央教育審議会答申に初志をつらぬく会はどのように反応したのか。

本研究の研究方法として、教育史を含む教育実践史的アプローチから研究目的を解明したい。研究対象に対するアプローチと分析方法は、資料収集の範囲とその資料を分析する観点によって異なってくる。例えば教育哲学的アプローチは、教育哲学的視点から資料を収集し、例えば経験主義や構築主義などの視点から資料を分析する。したがって、分析の方向だけでなく資料の収集の範囲にまでこの教育哲学的なアプローチは係わる。教育理念及び思想的アプローチも同様である。教育理念や教育思想の視点から資料を収集し、分析・解釈する場合、分析者あるいは解釈者が有する理念ないし思想的立場がそれに介在する。価値中立的に分析あるいは解釈することは無前提にはなされない。教育場面での実施、改善など実践的な関心にもとづく教育実践的アプローチも同様である。一方、価値中立的に他のさまざまな教育活動との関連

---

\* 東海学園大学教育学部 教授

の中で検討する社会科学的方法も存在する。具体的には、特定の個人が彼の所属する学校の授業研究の影響をどのように受けたかを収集した資料をもとに分析する場合、一定の解釈者のバイアスを意識的に顕在化し、限定を設けて、その影響を明らかにできる。初志をつらぬく会の授業実践と研究は、日本の授業実践の文脈の中でなされてきたので、教育実践史の文脈で論じる。教育実践史のアプローチは背後に教育史的方法を必然的に含みこむ。具体的には、初志をつらぬく会の研究のあゆみを歴史的に整理（教育史的方法）し、特定の時期の具体的な実践提案を分析（教育実践的方法）し、その意味をカリキュラム論ないしは授業方法論的に解釈する。

## 第2章 1996年中央教育審議会答申と初志をつらぬく会の反応

### 第1節 総合的な学習の時間の論議の時期と初志をつらぬく会の研究の歴史

初志をつらぬく会の研究の時期区分については、すでに日比裕が時期区分をし（日比 1988）、それを基に的場が第9期まで整理した（的場 2017）。その概要に加え、2019年度までの次のように時期を区分した。

第1期（第1～4回：1958-1961）授業の原理的追究：社会科教育の基本的なあり方について検討され、注入主義や系統主義が批判され、目標・方法・内容の統一の原理に立つ問題解決学習の積極的評価が行われた。

第2期（第5～8回：1962-1965）社会科の授業過程の各分節の検討：教材研究・指導計画・授業展開・評価といった授業過程の各分節がどのように具体化されるかが検討された。

第3期（第9～15回：1966-1972）問題解決学習における子どもの経験と思考の発展過程の究明：問題解決学習の授業において、どのように子どもの問題が成立し、発展し、また教材が具体的に構成され、追究されることによって、どのように子どもの経験と思考が発展し、そこにどのような教育的系統が成立するかが究明された。

第4期（第16～25回：1973-1982）人間回復の過程—価値の多元化の原理の具体的考察：授業を<人間回復の過程—価値の多元化>という原理からとらえられ、その原理の具体化されるあり方が、子どもの基礎的な力・可能性・人間らしさ・思考の成熟といった観点から検討された。

第5期（第26～30回：1983-1987）個の奥深い把握と評価：子どもを奥深くとらえるという課題にもとづいて、評価の問題を再びとりあげ、第30回大会において本会を「個を育てる教師のつどい」と再規定し、改めて子どもの成長過程の究明を今後の課題として確認した。

第6期（第31～37回：1988-1994）個の確立を促す問題解決学習の授業の探究：個の確立を促す問題解決学習の授業のあり方が具体的な教材・子どもの視野・子ども相互の関わり、関心・意欲の視点から追究された。例：第33回「個の確立をうながす授業の創造—子どもの視野をゆたかにする教材」

第7期（第38～41回：1995-1998）混迷する社会と情報化社会における問題解決学習の探究：情報化社会を迎え、混迷する社会における知やコミュニケーションのあり方が追究された。例：第39回「情報社会における問題解決学習の展開—経験・知・コミュニケーションのあり方をさぐる—」

第8期（第42～45回：1999-2002）問題解決学習において育つ学力の探究：問題解決学習を通して育つ学力・個の総合的な力のあり方が探究された。例：第44回「問題解決の過程で育つ学力」

第9期（第46～50回：2003-2007）問題解決に挑む個の探究：現代社会における初志をつらぬく会の役割が問い直され、問題解決に挑む個の育成という課題、初志をつらぬく会の継承と発展が再確認された。例：第50回「問題解決学習で育つ子ども、教師の力—初志をつらぬく会50年の継承と発展—」

第10期（第51～58回：2015—）子どもをとらえるという原点への再帰：問題解決学習で育つ個と個のより深い理解のあり方が、授業創造、授業構想、教師の自己理解の視点から探究された。例：第56回「子

どもをより深くとらえる—子どもに根差した授業の構想と展開—」

これまでの初志をつらぬく会の実践展開の時期、学校における授業の内容を規定してきた学習指導要領は、どのように変遷してきたのであろうか。水原克彦は、学習指導要領を国家の国民像の設計書としてとらえ、その歴史的展開を時代背景とともに詳細に記述している（水原 2012）。さらに、現在までの学習指導要領の展開を次のように示している（水原克彦、高田文子、遠藤宏美、八木美保子 2018）。

水原克敏（2010：2018）は戦後の学習指導要領を市民ないし国民像の視点から次の8期に区分している。

第1期：第2次大戦後の民主主義社会を担う市民像—経験主義の1947年・1951年学習指導要領—

第2期：経済復興に努力する勤勉な国民像—系統主義の1958年・1960年改訂—

第3期：高度経済成長下、生産性の高い目標追求型の国民像—構造主義の1968年・1969年・1970年改訂—

第4期：成熟社会で多様な価値観の国民像—「ゆとり」志向の1977年改訂—

第5期：小学学習社会を自己教育力で切り拓く国民像—新学力観の1989年改訂—

第6期：不透明な情報化時代を生き抜く国民像—「生きる力」志向の1998年・2003年改訂—

第7期：グローバルな知識基盤社会で活躍する日本的市民像—「活用能力」志向の2008年・2009年改訂—

第8期：知識創造社会で学びを変革する日本的市民像—コンピテンシーを育む2017・2018年改訂—

安彦忠彦は、学習指導要領の展開を法的拘束性の観点から次のように区分する（安彦 2006）。

第1期：昭和22年～26年 「試案」として示された時期

第2期：昭和33年～43年 法的拘束力を強くもった時期

第3期：昭和52年～現在 法的拘束力が弱まった時期

水原の詳細な研究は、特定の時期の初志をつらぬく会における教育実践の分析に参考にできる。安彦の法的拘束性の観点からの区分は、初志をつらぬく会の教育実践と学習指導要領の関係を明らかにするために有益である。つまり、拘束力のある時期の実践と拘束力の弱まった時期における実践では実践の自由度が異なる。この自由度があるかないかは初志をつらぬく会の実践の一貫性とその時々々の政府の教育政策への抵抗をみるために重要な視点となる。

昭和22年と26年の学習指導要領は、「試案」であり、各学校で教師が教育課程を作成するときの参考として示された。新教育運動と連動して、展開されるが、この運動への批判と基礎学力の低下によって、「行政当局は『学習指導要領』の性格を改め、国による規制力を強めるものとして、中央主導の教育課程づくりに変えた」（安彦 2006）と安彦は述べる。

安彦の区分による第2期の約20年間は、「参考ではなく準拠すべき」ものであった。しかし、昭和40年代後半から落ちこぼれが遠因となり、「国が規制力を強めていることにより、このような事態への学校の対応が困難になっているとの批判が強まった」（同）と安彦は指摘する。

第3期は、大綱基準から国の規制力を弱める方向にある。すなわち設定した教育水準を下げる方向に動いてきた平成14年の学習指導要領では、「最低基準」であることを明示することになった（同）。

総合的な学習の時間が論議されたのは1996（平成8年）年7月19日に発表された中央教育審議会答申である。初志をつらぬく会の実践研究展開の歴史の時期部分からすると第7期の時期である。この時期には、初志をつらぬく会は、混迷する社会と情報化社会における社会における問題解決学習を探究した。安彦忠彦の区分では、第3期の法的拘束力が弱まった時期である。水原の時期区分では、第6期「不透明な情報化時代を生き抜く国民像—「生きる力」志向の1998年・2003年改訂—」の時期、教師が学校でカリキュラムを決定できる自由度が広がった時期、である。

## 第2節 1996年中央教育課程審議会答申

1996（平成8年）年7月19日「中央教育審議会答申」は、第1部「今後における教育の在り方」、第2部「学校・家庭・地域社会の役割と連携の在り方」、第3部「国際化、情報化、科学技術の発展等社会の変化に対応する教育の在り方」から構成されている。

第1部「今後における教育の在り方」は、以下の第5節である。

- (1) 子供たちの生活と家庭や地域社会の現状：[1] 子供たちの生活の現状 [2] 家庭や地域社会の現状
- (2) これからの社会の展望
- (3) 今後における教育の在り方の基本的な方向
- (4) 過度の受験競争の緩和
- (5) いじめ・登校拒否の問題：[1] いじめ・登校拒否の問題の背景、[2] いじめ・登校拒否の問題の解決のための家庭・学校・地域社会の役割と連携

第2部「学校・家庭・地域社会の役割と連携の在り方」は第5章から構成され、それぞれの章の節は以下のようなものである。

### 第2部 学校・家庭・地域社会の役割と連携の在り方

#### 第1章 これからの学校教育の在り方

- (1) これからの学校教育の目指す方向：[1] これからの学校、[2] 教育内容の厳選と基礎・基本の徹底、[3] 一人一人の個性を生かすための教育の改善、[4] 豊かな人間性とたくましい体をはぐくむための教育の改善、[5] 横断的・総合的な学習の推進、[6] 教科の再編・統合を含めた将来の教科等の構成の在り方
- (2) 新しい学校教育の実現のための条件整備等：[1] 教員配置の改善、[2] 教員の資質・能力の向上、[3] 学校外の社会人の活用、[4] 学校施設など教育環境の整備、[5] 関係機関との連携、[6] 様々な専門家と教員等との連携、[7] 幼児教育の充実、[8] 障害等に配慮した教育の充実

#### 第2章 これからの家庭教育の在り方

- (1) これからの家庭教育の在り方
- (2) 家庭教育の条件整備と充実方策：[1] 家庭教育の在り方と条件整備、[2] 家庭教育の具体的な充実方策

#### 第3章 これからの地域社会における教育の在り方

- (1) これからの地域社会における教育の在り方
- (2) 地域社会における教育の条件整備と充実方策：、[1] 地域社会における教育の在り方と条件整備、[2] 地域社会における教育の具体的な充実方策、[3] 地域社会における教育を充実させるための体制の整備

#### 第4章 学校・家庭・地域社会の連携

#### 第5章 完全学校週5日制の実施について

- (1) 今後における教育の在り方と学校週5日制の目指すもの
- (2) 完全学校週5日制の実施に当たって特に留意すべき事項：[1] 学校外活動の充実と家庭や地域社会の教育力の充実、[2] 過度の受験競争の緩和と子供の「ゆとり」の確保、[3] 完全学校週5日制の実施方法

第3部「国際化、情報化、科学技術の発展等社会の変化に対応する教育の在り方」は5章から構成され各章の節は以下のようなものである。

#### 第1章 社会の変化に対応する教育の在り方

- 第2章 国際化と教育：[1] 国際化と教育、[2] 国際理解教育の充実、[3] 外国語教育の改善、[4] 海外に在留している子供たち等の教育の改善・充実

第3章 情報化と教育：[1] 情報化と教育、[2] 情報教育の体系的な実施、[3] 情報機器、情報通信ネットワークの活用による学校教育の質的改善、[4] 高度情報通信社会に対応する「新しい学校」の構築、[5] 情報化の「影」の部分への対応

第4章 科学技術の発展と教育：[1] 科学技術の発展と教育、[2] 科学的素養の育成に関する教育の改善、[3] 地域社会における様々な学習機会の提供

第5章 環境問題と教育：[1] 環境問題と教育、[2] 環境教育の改善・充実、[3] 地域社会における様々な学習機会の提供

最後は「今後の検討課題」で構成されている。総合的な学習の時間について言及しているのは、第2部第1章「これからの学校教育の在り方」の第1節「これからの学校教育の目指す方向」第5項「横断的・総合的な学習の推進」である。第5項で「[生きる力]が全人的な力であるということを踏まえると、横断的・総合的な指導を一層推進し得るような新たな手だてを講じて、豊かに学習活動を展開していくことが極めて有効であると考えられる。」(文部省 1996)と述べ、生きる力=全人的力と捉え、そのために分科ではなく、「横断的・総合的な指導」・学習活動が必要だと主張している。その背景として、「国際理解教育、情報教育、環境教育などを行う社会的要請が強まってきているが、これらはいずれの教科等にもかかわる内容を持った教育であり、そうした観点からも、横断的・総合的な指導を推進していく必要性は高まっている」(同)と捉え、国際理解教育、情報教育、環境教育の必要とその総合的性格を根拠に横断的・総合的な指導の必要性を訴えている。そのために、「各教科の教育内容を厳選することにより時間を生み出し、一定のまとまった時間(以下、「総合的な学習の時間」と称する。)を設けて横断的・総合的な指導を行うこと」(同)を提言している。

「総合的な学習の時間」の具体的学習活動としては、「国際理解、情報、環境のほか、ボランティア、自然体験などについての総合的な学習や課題学習、体験的な学習等」(同)を例示しているが、「子供たちの発達段階や学校段階、学校や地域の実態等に応じて、各学校の判断により、その創意工夫を生かして展開される必要がある」(同)としている。

答申は、「総合的な学習の時間」の評価に言及し、「子供たちが積極的に学習活動に取り組むといった長所の面を取り上げて評価すること」(同)を強調し、「数値的に評価する」(同)ことが適当であるとしている。

### 第3節 1998(平成10)年告示学習指導要領における総合的な学習の時間

1990年代は、市場原理の教育への導入、ポストモダンの提唱、55年体制の崩壊があった年である。1990(平成2)年、ベルリンの壁が崩壊し、1993年から1994年に与党と野党の対立構造であった55年体制が崩壊し、1995(平成7)年には文部省と日本教職員組合が和解した。このような時代状況のなかで、1998(平成10)年に学習指導要領が改訂された。

1998(平成10)年告示の学習指導要領の総則の第1「教育課程編成の一般方針」において、次のように学校教育活動の目標について述べている(文部省 1998、総則)。

学校の教育活動を進めるに当たっては、各学校において、児童に生きる力をはぐくむことを目指し、創意工夫を生かし特色ある教育活動を展開する中で、自ら学び自ら考える力の育成を図るとともに、基礎的・基本的な内容の確実な定着を図り、個性を生かす教育の充実に努めなければならない。

上の記述の中に、「生きる力」という新しい考えが表現されている。この考えは2008年告示の学習指導要領にも、また2017年告示の学習指導要領にも反映されている。

1998（平成10）年告示の学習指導要領では、「総合的な学習の時間」が設定され、教科横断的な学習し、総合的に知識を学ぶことが求められた。1998年の学習指導要領では、総合的な学習の時間の取り扱いについて以下のように述べている。

#### 総合的な学習の時間の取扱いについて

- 1 総合的な学習の時間においては、各学校は、地域や学校、児童の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や児童の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うものとする。
- 2 総合的な学習の時間においては、次のようなねらいをもって指導を行うものとする。
  - (1) 自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。
  - (2) 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること。
- 3 各学校においては、2に示すねらいを踏まえ、例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、児童の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などについて、学校の実態に応じた学習活動を行うものとする。
- 4 各学校における総合的な学習の時間の名称については、各学校において適切に定めるものとする。
- 5 総合的な学習の時間の学習活動を行うに当たっては、次の事項に配慮するものとする。
  - (1) 自然体験やボランティア活動などの社会体験、観察・実験、見学や調査、発表や討論、ものづくりや生産活動など体験的な学習、問題解決的な学習を積極的に取り入れること。
  - (2) グループ学習や異年齢集団による学習などの多様な学習形態、地域の人々の協力も得つつ全教師が一体となって指導に当たるなどの指導体制、地域の教材や学習環境の積極的な活用などについて工夫すること。
  - (3) 国際理解に関する学習の一環としての外国語会話等を行うときは、学校の実態等に応じ、児童が外国語に触れたり、外国の生活や文化などに慣れ親しんだりするなど小学校段階にふさわしい体験的な学習が行われるようにすること。

以上の「総合的な学習の時間」の登場とその主張に対して、初志をつらぬく会はどのような反応をしたのであろうか、第4節で論じる。

### 第4節 初志をつらぬく会の反応

#### 4-1. 国際理解教育、情報教育、環境教育に関する初志をつらぬく会の1996年当時の理解

中央教育審議会答申では、国際理解教育、情報教育、環境教育の必要性が総合的な学習の時間が深く関わってきたが、『考える子ども』においては、国際理解教育、情報教育と環境教育は1990年代後半の重要な教育課題であった。1996年5月発行『考える子ども』（No.231）は「情報社会における問題解決学習の展開」を特集している。当時立教大学の教授であった武藤文夫が「情報社会における問題解決学習の展開」という題目で基調提案をし、それに対して三重大学で社会科教育を担当していた山根栄次が「『情報社会』におけるイメージとそこにおける学習の姿」という題目で、当時大阪府の寝屋川市の教師であった水田辰男が「子どもの内面と情報」という題目で、疑問と意見を述べている。この時期の『考える子ども』の編集委員長は、愛知県の渥美利夫で、政府の動きに敏感で、編集後記に政府の教育政策の動向を短く記述している。1996年5月『考える子ども』（No.231）の後記には、中央教育審議会答申の中心が「生きる力」と「ゆとり」であること、完全学校五日制とそれに伴う教育内容の厳選によって「教科間の綱引き」が始まっていると記述している。

1996年7月発行『考える子ども』(No.232)においては、武藤文夫(立教大学)が「情報社会と『私』」という題目で、全体のけしき、座席表授業案、カルテなどの手法をもつ問題解決学習と情報社会との親和性を説いている。滝沢利直(山形大学)が「情報社会における問題解決学習の展開の意義」という題目で、①人間の生活にとって必要な風土が抽象的な情報に流されていないか、②文化的風土で育つ子どもにとって未来の情報社会で生き抜く力とはなにか、③メディアを利用したコミュニケーションが知識の方法として問題解決学習を豊にするかどうかという、3つの不安を提示し、論究している。同号で、中村亨(九州大学)は、「新見南吉を中国で教えた」という題目で、国際理解教育の視点から「ごんぎつね」の授業記録の分析をしている。1996年8月の夏の研究集会でのラウンドテーブルのテーマの1つは「代替可能なカリキュラム構想」であるが、その提案者である清水毅四郎(滋賀大学)は、提案の中で、当時の学習指導要領の主張する「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成」と「基礎的・基本的な内容の指導の徹底」と、「個性を生かす教育の充実」は並列的に捉えられていると批判し、「子どもの個性の育成を中核に据えた、柔軟で代替のきく動的なカリキュラム編成を方針とする必要がある」(清水1996、24)と主張している。

#### 4-2. 1996年7月中教審答申への市川博の反応

中央教育課程審議会答申を重点的に論じたのは、1996年11月発行『考える子ども』(No.235)に掲載された市川博(横浜国立大学)の論文「教育課程の課程と初志をつらぬく会」である。

市川は、1996年の中央教育課程審議会答申と1996年6月の第15期中央教育課程審議会答申について、次のように述べ、初志をつらぬく会の先見性を主張している(市川1996、11)。

先の教育課程審議会は、“自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成”を重視して、「自ら学ぶ意欲を高め主体的な学習の仕方を身に付けさせる観点から、体験的な学習や問題解決的な学習などが充実するように配慮する」、「個性を生かす教育を重視する」答申を出しました。

また、指導要録を改定し、評価の重点を“知識・理解”から“関心・意欲”へと大きく変えました。

そして、本年六月、第十五期中央教育課程審議会は、知識を一方的に<sup>ママ</sup>教えことになりがちだったこれまでの教育を「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、自ら問題を解決していく資質や能力」を育成するものに改めて、“生きる力”を重視し、“自ら”を連発して学習者の主体的・意欲的な関わり、思考力、問題解決力を強調した教育改革を提言しました。

これらのことは、わたくしたちがこの四十年間一貫して主張し実践してきたことであります。

中教審答申が方向を転換したとなれば、初志をつらぬく会の独自性が問われることになる。このことについて市川は、次の点が初志をつらぬく会の独自性になりうるだろうと述べている。

第1は、授業実践の読み取りとしての授業記録の分析が今後の課題となっているということである。詳細な授業記録の分析は、「初志の会以外にも行うことになり」(市川 1996、12)「座席表を作成して授業にとりくむこともめずらしくなくなってきた」(同)現状での今後の初志の会がどのように独自性をだすのが、課題であるというのである。

第2は、従来どおりの授業がまかり通っている現状を踏まえ、「これからの教育の在り方を目に見える形でより具体的に子どもの姿で示し、広めていく使命がある」(同)としている。理論も「先見の明を持った営みとして胸を張って自負し、広めていく条件が生み出されて」(同)きたと捉えている。

第3は、「これまで以上に大胆に教育課程の開発と併行して子どもに即する授業研究に取り組む必要」

(市川 1996、13) があるという主張である。

中教審答申は、今後を課題をどのようにとらえていると市川は理解したのだろうか。この点にかんして、市川は次の3点を今後の課題としていると捉えている(市川 1996、1314)。

課題1：学校を生涯学習の全体の中で位置づけ、学校ですべての教育を完結するという考えをとらずに、人間の発達を縦の時間的系列の中でとらえて、“生きる力”を生涯に亘って自ら培っていく基礎となる資質の育成を重視しています。

課題2：自ら主体的に学び、“生きる力”を育成するために“ゆとり”ある教育課程を編成することが重要であるとして、教育内容の“精選”しより強力な“厳選”の用語を用いてその徹底化を図ろうとしています。

課題3：“生きる力”は全人的な力であるとして、“横断的・総合的な指導”を一層進めることを重視しています。

本研究の研究対象である<総合的な学習の時間>と関係するのは、課題3である。その指導のために、①一定のまとまった時間(総合的な学習の時間)を設けること、②その実施が年間を通じて展開してもよいが、ある時期に集中して行なうこともよいこと、③評価として、数値的な評定はしないことは歓迎している。しかし、④国際理解、情報、環境のほか、ボランティア、自然体験などに教育内容を限定していること、⑤そのどれを重点的に扱うかは現場の裁量に任せていることを問題視し、⑥進学準備教育の激しい当時の現状を踏まえ、結果として英語教育にシフトして受験の準備教育に利用される危険性について述べている。

初志をつらぬく会は、初期社会科の総合的な性格を重視してきたので、市川は、各教科も総合的活動によって成立すると以下のように述べているが(市川1996、14)、この点に初志をつらぬく会の総合的な学習に対する姿勢が明確に表われている。

そもそも、人間の教育は教科外の教育も含め、総合的な目配りを持って行なわれるべきものであり、各教科における学習は、一教科の枠を越えた総合的活動によってはじめて成立するものです。

#### 4-3. 1996年7月中教審答申への田代裕一の反応

次に中央教育課程審議会答申について論じたのは1997年1月発行『考える子ども』(No.236)に掲載された田代裕一(西南大学)の論文「カリキュラム委員会・リレー討論(7)『中教審答申』と『初志の会』の課題教」である。田代は、中央教育課程審議会の第一答申を資料に、答申のキーワードを挙げ、その説明と田代自身の解釈を記述している。田代は目標論のキーワードとして「生きる力」を挙げている。学校論としては、「学校5日制」、「ゆとり」、「家庭・地域社会への教育の教育への役割分担」、「いじめ」である。教師論・教員研修論としては、「個に対応できる教師の必要性」、「受容的な態度、心身の問題に対する相談、心身の健康に関する指導」である。カリキュラム論としては、「社会の変化に対応する能力の重視」、「厳選の視点」、「国際理解教育」、「情報化教育」、「科学技術」、「環境問題」である。本研究の研究対象である<総合的な学習の時間>と関係するのは、カリキュラム論に関するキーワードである。

田代は、各教科、道徳、特別活動の連携に注目し、「ただ、この追究を重視するカリキュラムの実現のためには、現実に子どもが対象をどう追究し、その内容をどう関連づけ、関連させるのかといった具体的な『学習内容』の研究がその前提として必要である」(田代 1997、54)と注意を喚起している。つまり「教師の側からの形式論理的、図式的な内容関連というよりも、子どもの側における学習内の関連化・組織化・転移・王湯犬の実際、可能性を把握すること、またその具体的な関連実現の方策を探究する」(同)ことの必要性を述べ、初志をつらぬく会がこれまで実践したことつまり、「長期的、間教科的な授業分析

やカルテによる子どもの学習内容の間教科的な追究が必要になる」(同)と説いている。

### 第3章 論議と結論

1977年1月の『考える子ども』(No.236)では、編集委員長の渥美利夫は、編集後記で教育課程審議会が1976年8月に発足したことに言及し、1977年8月頃に答申が出されるだろうと予測している(渥美 1997)。1977年5月の『考える子ども』(No.238)では、城取茂美(長野県駒ヶ根市立小学校)が「カリキュラム委員会・リレー討論(7) 自前のカリキュラムを」という題目で、「生きる力」を強調する中教審答申と初志をつらぬく会のこれまでの主張と実践との親和性を述べながらも、教科書検定の規制緩和と学校週五日制下におけるカリキュラムづくりにおいて、指示待ちの姿勢ではなく、「大胆に学校づくりと、個性的なカリキュラム作製・実施」(城取 1997, 55)を訴えている。1977年7月の『考える子ども』(No.239)では、的場正美(名古屋大学)が、8月の夏の研究集会のテーマ別懇談会の1つである検討会の提案として、「カリキュラム検討委員会」という題目で、「一人一人の子どもの姿を、その子ども全体として把握しようとする」と、現代社会を特徴づけているテクノロジー、環境問題と無関係ではないが、日常生活において発生する極めて個人的な問題であることに注意を向け、その解決の過程で自分の考えを意識し、コントロールする思考の民主主義が必要だと主張している(的場 1997, 5)。同号の編集後記で渥美利夫は、教育課程審議会の動きを軸にして、改革のテンポが急であること、一方で、「いじめ」と「登校拒否」が現場で噴出していることを警告している。1978年1月の『考える子ども』(No.243)の特集は、「『生きる力』と問題解決学習」である。藤井千春(茨城大学)、田代裕一(西南学院大学)、松本康(香川大学)、笠井泰(大阪府堺市立小学校)の4人が論考を載せている。田代は、「生きる力」が育つには上田薫の「視野」と重松鷹泰の「共存の感情」が重要であることを述べ、実践事例でそのことを示している。松本は1997年11月の教育課程審議会の答申を受けて、「生きる力」が中教審の第一次答申を受けていること、「よりよく問題を解決する資質や能力」を全面的にだしていることは昭和20年代以来のことであると表現し、「生きる力」との関連の強さを中間まとめにでてくる頻度で表現している。それによると「問題解決」(16)、その内「問題解決的な学習」(6)、「問題を解決」(5)、「問題を発見」(5)、そして、「体験的な学習」(8)を挙げている(松本 1998, 13)。そして「総合的な学習」ということばは33回登場する。このような事例分析をもとに、松本は、「自ら学び、自ら考える力を育成」という考えが、教育課程審議会答申の「また、知識と生活との結び付き、知の総合化の視点を重視し、各教科などで得た知識・技能等が生活において生かされ、総合的に働くよう配慮することが大切である。」という表現を関連づけ、生活教育の発想をここに読み取り、「総合的な学習」のひとつの根拠となると評価している(松本 1998, 14)。

総合的な学習の時間に関する直接的な論文ではないが、1978年1月の『考える子ども』(No.245)の巻末に、山根栄次(三重大学)が出版部長として、情報社会・情報産業についての学習の項目で総合学習と関わりのある実践記録を企画したいと報告があり、初志をつらぬく会40周年記念として理論書と実践書が明治図書より刊行された(社会科の初志をつらぬく会 1997)。

以上の経緯を見ると、初志をつらぬく会は、総合的な学習の時間の設定には賛成であるが、抽象化された個ではなく、具体的に毎日の授業で面している一人ひとりの子どもの視野に入る問題を基盤とした問題解決学習を主張し、展開していこうとしている。

残された課題として、論や主張ではなく、具体的な実践の分析がある。中教審の第一次答申がなれた次の1997年の夏の研究集会では、後に初志をつらぬく会の委員長、会長となる小林宏己の実践提案がある(小林 1997)。大前孝夫(1998)その他、総合的な学習に関する多くの実践がある。小林の提案は総合学習の実践例であり、総合的な性格をもっと問題解決学習の例示として解釈し、初志をつらぬく会の理解を

明示することが残された課題である。

## 参考文献

- 安彦忠彦 (2006) 「提言・戦後教育六〇年「学習指導要領」の功罪を問う」『現代教育科学』49 (1) 明治図書, pp. 11-13。
- 市川博 (1996) 「教育課程の課程と初志をつらぬく会」社会科の初志をつらぬく会編『考える子ども』(235) 1996年11月号、pp. 11-14。
- 上田薫 (1994) 『上田薫著作集 4 絶対からの自由』黎明書房。
- 上田薫・静岡市立安東小学校 (1977) 『どの子ども生きよ：カルテと座席表から「全体のけしき」まで』明治図書。
- 上田薫・静岡市立安東小学校 (1978) 『ひとりひとりを生かす授業：カルテと座席表』明治図書。
- 白井嘉一 (2001) 「教員の自己研修 (民間教育研究運動) とカリキュラム」日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム事典』ぎょうせい、pp. 434-435。
- 大前孝夫 (1998) 「小2 子どもたちが創る生活科学学習を求め (総合学習) —おじいちゃん・おばあちゃんとのふれいあいを通して—」社会科の初志をつらぬく会編『考える子ども』(247) 1998年8月号、pp. 4-15。
- 小川正 (1989) 『「教育人間学の構築」への道—上田教育哲学入門①』自家版。
- 笠井泰 (1998) 「生きる力を考える」社会科の初志をつらぬく会編『考える子ども』(243) 1998年1月号、pp. 16-17。
- 川合春路 (1997) 「」社会科の初志をつらぬく会編『考える子ども』(237) 1997年3月号、pp. 24-25。
- 小林宏己 (1997) 小3「学級のくらしと文化の各としての総合学習：劇をつくってかなえたい、ぼく・私の願い」『考える子ども』No.97、pp. 22-24。
- 小林浩己 (1997) 「学級のくらしと文化の核としての総合学習—劇をつくってかなえたい、ぼく・私の願い」社会科の初志をつらぬく会編『考える子ども』(240) 1997年8月号、pp. 33-45。
- 齊藤貴男・大内裕和 (2007) 「討論 教育・国家・格差」『現代思想』2007、青土社、pp. 35-43。
- 清水毅四郎 (1996) 「代替可能なカリキュラム構想」社会科の初志をつらぬく会編『考える子ども』(232) 1996年7月号、pp. 24-25。
- 社会科の初志をつらぬく会 (1970) 『問題解決学習の展開』明治図書。
- 社会科の初志をつらぬく会 (1997) 『個を育てる教育実践の筋道—21世紀社会科教育への提言—』明治図書。
- 社会科の初志をつらぬく会 (1997) 『問題解決学習の継承と革新—21世紀社会科教育への提言—』明治図書。
- 城取茂美 (1997) 「カリキュラム52会・リレー討論 (7) 自前のカリキュラムを」社会科の初志をつらぬく会編『考える子ども』(238) 1997年5月号、pp. 52-55。
- 滝沢利直 (1996) 「情報社会における問題解決学習の展開の意義」社会科の初志をつらぬく会編『考える子ども』(232) 1996年7月号、pp. 8-9。
- 田代裕一 (1997) 「カリキュラム委員会・リレー討論 (7) 『中教審答申』と『初志の会』の課題教」社会科の初志をつらぬく会編『考える子ども』(236) 1997年1月号、pp. 52-54。
- 田代裕一 (1998) 「個の『生きる力』が育つ問題解決学習」社会科の初志をつらぬく会編『考える子ども』(243) 1998年1月号、pp. 8-11。
- 田上哲 (2006) 「学校教育実践の事例研究に関する一考察—抽出児の機能に焦点を当てて—」『香川大学教育実践総合研究』13、pp. 23-32。
- 田上哲 (2008) 「授業研究における抽出児に関する基礎的研究」『九州大学大学院教育学研究紀要』11、

- pp. 111-123。
- 中村亨（1996）「新見南吉を中国で教えた」社会科の初志をつらぬく会編『考える子ども』（232）1996年7月号、pp. 22-23。
- 日比裕（1997）「問題解決学習における問題の意味」社会科の初志をつらぬく会編（1997）『問題解決学習の継承と革新』明治図書。
- 藤井千春（2010）『子どもが蘇る問題解決学習の授業原理』明治図書。
- 藤井千春（1998）「『学習と生活との統一的指導』の意味の再明確化」社会科の初志をつらぬく会編『考える子ども』（243）1998年1月号、pp. 4-7。
- 星野正明（1981）「学年別分科会1の1 教師の姿勢」『考える子ども』No.139、20-21。
- 松本康（1998）「『生きる力』を育てることは可能か」社会科の初志をつらぬく会編『考える子ども』（243）1998年1月号、pp. 12-15。
- 的場正美（2015）「授業分析における転記情報と記述形式に関する事例研究」東海学園大学『東海学園大学紀要—人文科学研究編』20、pp. 51-68。
- 的場正美（2016）「日本型授業研究の独自性に関する事例」『東海学園大学教育研究紀要 スポーツ健康科学部』1、pp. 98-110。
- 的場正美（2017）「社会科の初志をつらぬく会の授業研究」『東海学園大学教育研究紀要』1、pp. 99-108。
- 的場正美（1997）「カリキュラム検討委員会」社会科の初志をつらぬく会編『考える子ども』（239）1997年7月号、pp. 4-6。
- 水原克敏（2010）『学習指導要領は国民形成の設計書』東北大学出版会。
- 水原克彦、高田文子、遠藤宏美、八木美保子（2018）『新訂 学習指導要領は国民形成の設計書』東北大学出版会。
- 水田辰男（1996）「子どもの内面と情報」社会科の初志をつらぬく会編『考える子ども』（231）1996年5月号、pp. 12-15。
- 武藤文夫（1996）「情報社会と『私』」『考える子ども』（232）1996年7月号、pp. 4-7。
- 武藤文夫（1996a）「情報社会における問題解決学習の展開」社会科の初志をつらぬく会編『考える子ども』（231）1996年5月号、pp. 4-7。
- 武藤文夫（1996b）「情報社会と『私』」社会科の初志をつらぬく会編『考える子ども』（232）1996年5月号、pp. 4-7。
- 文部省（1996）「審議会答申等 21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm) 2019年11月10日閲覧)。
- 文部省（1998）『小学校学習指導要領』([https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/cs/1319941.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1319941.htm) 2019年11月10日閲覧)。
- 山内乾史、原清治（2006）「学力問題・ゆとり教育 序論」山内乾史、原清治 編（2006）『学力問題・ゆとり教育』日本図書センター。
- 山根栄次（1996）「『情報社会』におけるイメージとそこにおける学習の姿」社会科の初志をつらぬく会編『考える子ども』（231）1996年5月号、pp. 8-11。