

# 日本における総合的学習と社会科地理学習との 連携の授業設計

## 学びの経験の統合をめざして

熊野 敬子

広島大学大学院国際協力研究科 教務員

〒739-8529 東広島市鏡山1-5-1

・はじめに - 問題の所在 -

「何のために学んでいるのか」、「自分の学びは自分の将来とどう関わっているのか」、「自分の学びは他者や社会とどう関わっているのか」という、学びの位置づけ、意義づけをさして「学びの文脈」と言われている<sup>(1)</sup>。今、日本において「学びの文脈」の創出の場としての学校が問われている。

近年の学力論争も、「学力」をその根本から問うことで、学校の意義や子どもにとっての「学びの文脈」をどのように形づくるかの議論がなされていると捉えることができる。中でも、認知心理学の立場から「学力」を子どもの生活経験や行為と切り離しにくいものとして総合的に捉える市川(2002)は、基礎からの積み上げ一辺倒であったこれまでの学校教育の中に、「自分の目的とする活動があって、それを実現するためにこそ基礎的な知識が必要になる」という学習の流れ(基礎に降りていく学び)を導入するという意味で、総合的な学習の時間(以下、総合的学習)の意義を述べている。そして、これからの学校教育のビジョンとして、教科の内容的な知識を保障するとともに、得た知識を使って活動する場、活動していると知識が必要ながわかって基礎に戻ってくるという場を保障することが重要であり、総合的学習と教科学習とのバランスと連携が期待されると述べている。

また、寺西(1998)は構成主義の立場から、個

人と環境との相互作用の過程における「学びの意味」「学びの文脈」「学習のリアリティ」を捉えている。寺西は、「学びの文脈」を「意味を生成する場」と述べ、それは個人が文化との関わりの過程で創発するという。つまり、子どもが様々な人と出会い関わりをもつ、または、様々な文化的状況や社会的状況に身を置いてみるということの経験から、自己の存在の意味や他者との関係性を感じ取っていく過程を「学びの文脈」と捉えるのである。そして寺西は、その「学びの文脈」の創出をめざすカリキュラム統合の必要性を主張する。こうして、現在の日本の学校教育のあり方を「学びの文脈」の創出の観点から捉え、カリキュラム統合の試みが始まっているといえる。

カリキュラムの統合といった場合、従来からの教科、特別活動、道徳、そして、新しく導入された総合的学習とがすべて関わっている。総合的学習のカリキュラム開発が各学校に委ねられた今、どのような理念によって子どもの「学びの文脈」をつくり出すカリキュラム統合が可能かが問われている。それは、総合的学習のみならず、学校教育活動すべてにわたるカリキュラム統合の可能性を探ることでもある。

本論文は、「学びの文脈」の創出をはかるカリキュラム統合の一例として、総合的学習と社会科地理学習との連携の可能性を探る実践志向的な研究である。すなわち、総合的学習の中で、子どもが様々な人との出会いや関わりをもつような体験

的な学習を行い、社会科学習では、その体験の中で得た主観的な社会認識を対象化し、一般化して説明してくれる社会科学理論を学習することによって、社会に対する自己の見方・考え方を成長させていく学習過程を構想することになる。つまり、両者の連携によって「社会をわかる」文脈の創出をはかることで、子どもの学習経験の統合をめざすようなカリキュラム統合の一つの可能性を示すことをめざしている。

論文の展開として、まず、カリキュラムの統合の意義について、これに関わる改革の一つの試みである総合的学習の導入の背景にある問題意識を整理し、何がめざされているかを明らかにする。さらに、そのことを踏まえて、現在の総合的学習と社会科地理学習との連携の意義を論じ、その具体的方法として、社会認識の成長過程としての学習過程を提起し、総合的学習「食を考える」のカリキュラム構想と社会科地理農業学習の授業設計を試みる。

## ・カリキュラム統合の意義と方法

### 1. カリキュラム統合のための改革とその背景

#### (1) カリキュラム統合の試みとしての総合的学習と教科学習の位置づけ

学校教育のあり方を「学びの文脈」の創出という観点から捉え、その文脈をもたらすための具体的なカリキュラムとして登場してきたのが日本における総合的学習である。寺西(2000, 29)は、総合的学習を「教科の枠組みや境界にとらわれずに、テーマやトピックや問題のもとに、自らを取り巻く様々な環境(自然や社会や人々)との直接的具体的な関わりや体験活動を通して、その子の興味や関心(思いや願い)や気づきを大切にしながら、問題解決を行い、『その子自身の学び』をつくり出して実践していく学習である」と定義している。ここにあるように『その子自身の学び』、すなわち「学びの文脈」をつくり出すことがめざされる学習として、総合的学習が導入されたといえる。

しかしながら、総合的学習だけで、カリキュラム統合をはかるので十分なのだろうか。教科学習を「学びの文脈」に加える必要はないのかという

疑問が残る。そこで、総合的学習の背景にどのような時代の要請があったのか、また、カリキュラム統合がめざすところの理念は何かを明らかにし、それを踏まえて、教科学習の位置づけを考える必要がある。

### (2) カリキュラム統合の意義

日本の学校教育におけるカリキュラム統合の必要性について、寺西(1996)は、三つの要因をあげて説明している。第一は、従来の各教科ごとの分科主義がもたらす閉鎖性が問題であるとする。第二に、現代社会の突きつける課題への対応を迫られる学校教育にあって、「国際」「環境」「情報」「人間」など、これまでの一つの教科の枠に収まりきれない現代的な教育内容を総合的学習で扱うことができること。第三には、個性化教育が今後ますます重要になるとしている。

第一の点については、「分化」から「統合」への動きとしてこれまでも議論となってきたことでもある。寺西(1998, 93-94)は、総合的学習導入以前の教育課程は、「教科目課程」を中心とした各教科、道徳、特別活動に「分化」された「分化並列カリキュラム」であるという。その特徴は、親学問を背景とする「内容領域固有性」に対応した「専門分化」への志向を特徴としており、それぞれの関連性は考慮されていないと述べる。この「専門分化」を推し進める考えの背後には、教科の背後にある学問領域の分化・発展を志向することに呼応したものであるが、学問領域ごとに区切られた専門知の様式を擁護する合理主義理論、すなわち知識を合理性によって区分する形式をもつべきとする考えは、今日では、科学を固定的に捉えているとして否定的に捉える研究もでてきている。こうした「知のパラダイム転換」を踏まえた議論の中で、各専門分化に対応した「分化並列カリキュラム」の問題も論じられるようになった。その批判の論点の最も大きなものは、人間の経験を断片化する危険や知の分断化により子どもの学習経験を統合し得ないことがあげられている。子どもが統合化された見方・考え方を育てたり、学習に応用させていくことを妨げるとしている。こうした「人間を分裂、分断化、断片化していく」「教科主義」のカリキュラムの限界を指摘し、カ

リキュラム統合を理論化する研究が重要になってきていると主張するのである。

## 2. カリキュラム統合の理念：子どもの学習経験の統合

寺西(1998)は、上記の分科主義の克服をめざす試みとしてのカリキュラム統合の理念として、その系譜をデューイやホブキンスなどに辿りながら、カリキュラムにおける「統合」を、「子ども一人ひとりの学習経験の統合」という観点から捉えるべきであるとしている。そして、その子どもの学習経験の統合のために踏まえるべき視点として三つあげている。

第一に、子どもを取りまくすべての「環境」、具体的には地域、文化、学問、人々、自然などの物的環境に限らず精神文化などの「環境」が、個人の「学びの文脈」創出の場として捉えられる必要があるとする。これは、現実の学校での学びが子どもの生活環境の場と乖離している状況を批判的に捉える視点であり、子どもの学びの社会性、文脈性、実践性の回復をめざし、「学習のリアリティ(現実性)」を取り戻す必要があるとの主張である。

学習経験の統合のための第二の視点としては、自己と他者、地域との相互の働き掛け合いの過程、つまり、主体による他者への積極的な関わりの過程を用意することであるとしている。この視点の背景の考え方として、ダンナー(1989)やフェニックス(1980)の主張を引き合いに出しているが、学びの意味は、学習主体が他者との出会いにおいて、「自分の要求を満足させようとしたり、出来事の流れに影響を与えたり、コントロールしようと交渉する関係」の過程で創造される主体と他者との動的な関係の場から生まれるという。その学びの意味を創出させる学習の文脈をデザインしたカリキュラムが求められていると述べている。つまり、個人と文化との関わりの過程で創発される意味生成の場を創り出すカリキュラムが必要であるとする。その具体的な方策としては、個人の「文脈の固有性と意味」の創造と同時に、他者との関わりや共有化を軸とする「共同」の場の構想が含まれたカリキュラムが必要としている。

第三の視点として、知とは、「内省」という体

験の吟味、価値づけ、統合化を経て、人間によって「構成されるもの」とする構成主義の学習観に基づく主張である。そこでの知とは、学問・教科の「客観的知識の系統化」に対して、一人ひとりの子どもの「内的系統」であり、自らが主体となって創りだしていくという創造的な経験の中で、自らが構造化していくという「内的構造化」によって形成される。その知は、客観的な「冷たい」知識・技能ではなく、その子の感情、好悪、価値が入り交じり、五感の伴ったもので、その技能もその子なりのスタイルとして一体化された内的系統を形成するとしている。

以上を整理すると、カリキュラムの統合とは、子どもの学習経験の統合をめざすことであり、そのためには、学校教育の中に環境との相互作用による学びを持ち込むことによって学びの文脈性の回復をめざすべきこと。他者との関わりや共有化を軸とする共同の場をつくることによって「学びの意味」が生成すること。知とは人間によって構成されるものであり、その系統は1人ひとりが主体となって作り出されていくという内的系統を形成するものであることの三つの視座を踏まえる必要がある。

以上のことから、日本に導入される総合的学習は、子どもの学習経験を統合するためのこの三つの視点を踏まえて、カリキュラム開発をする必要があるといえよう。

## 3. 総合的学習と教科学習との連携の意義：双方向の学習の流れをつくる

しかしながら、カリキュラム統合が子どもの学習経験の統合をめざすのであれば、総合的学習だけでなく、もう一歩進めて、教科学習をも含めて考える必要があるのではないかというのが、筆者の主張である。学校全体の教育の中に学習経験の統合をもたらすカリキュラムの可能性を探る必要があると考える。つまり、教科学習は、学問系統である専門知によって構成されているとしても、その学習をまったく切り離して捉えてしまうことによって、カリキュラム上で、機能的分化、二元化<sup>(2)</sup>をもたらす危険性があると考えるのである。それは、子どもの現実問題や価値的・文化的経験と関わりなく、個別科学の成果としての知識を系

統的に教授する領域として位置づける教科学習とこの欠陥を補うものとして機能させるという総合的学習の二元化に陥るのではないかという懸念である。そうであれば、学校全体で見たときに、子どもの「学びの文脈」から教科学習を「分断化、断片化」したままでとり残してしまうことになるのではないかという心配が残る。学校全体の中で学習経験の統合を考えると、専門知を提供してくれる教科の学びの意義を発見できるような学びの流れができないものだろうか。

例えば、前述の市川（2002）の述べる「自分の目的とする活動があってそれを実現するためにこそ基礎的な知識が必要になる」という学習の文脈（基礎においていく学び）をつくることやその逆に、教科の学習を発展させた内容を総合的学習で体験的に学ぶことによってより深まるということもある。さらに、総合的学習の体験的な学びの内容を何らかの理論で説明するような教科学習への流れも可能であろう。総合的学習と教科学習との間には、こうした活動や実践から基礎に降りていく学びの流れと基礎から積み上げ発展させるという流れとの双方向の流れをつくる可能性があると考えられる。

こうして、総合的学習だけでなく教科の学びにおいても、何のために学んでいるのかという意味を感じることができ、「学びの文脈」に位置づけることが可能となる。

#### 4. 総合的学習と社会科地理学習の連携の場合：

社会認識の成長過程としての「学びの文脈」の創造

##### (1) 社会科教育の側から見た連携の意味：「社会をわかる」文脈をつくる

そこで、さらに具体的に、総合的学習から社会科地理学習への学習の流れの可能性を論じたい。このことは、社会科学学習自身が、そのカリキュラムの中で総合的学習と連携する意味をどこに見出すことができるかを探ることでもある。そして、そのことは、教科が専門知の系統によって分断化された状態を良しとせず、学校教育活動全体との関わりをどのように見出しにいけるかを試みることでもある。そこで、そのために、社会科教育の目標とするところ、つまり、社会科教育の独自性

や特長を活かしながら連携する方法を見出す必要がある。

日本の社会科教育は社会認識の育成を通して市民的資質の育成をはかることを目指す教科といわれる。社会科教育論の中では、市民的資質の育成を含めるべきかどうかの論争はあるが、「社会認識の育成」は外すことはできない。つまり、「社会をわかる」ようになる文脈をつくるのが社会科学学習の目標とするところである。

この意味で現実の社会科学学習がそのような「社会をわかる」文脈をつくり得ているかどうかを考えると、テストのための暗記という学校知<sup>(3)</sup>や言語主義<sup>(4)</sup>に陥っているといわざるを得ない。庄司（1990, 26）が、「民主主義」を理解するとは、その定義を暗記することではなく、それが無視された場合の深刻さに「気づき」たり、社会生活の上でそれが本当に大切だと「感じ」たりすることである」と述べるように、生きる力として働く知識としての社会認識の育成が目指される必要がある。

また一方で、このような内容主義や系統主義教育への批判以前には、戦後の問題解決学習が「はいまわる経験主義」として批判された経緯も存在する。そこで議論されたのは、環境との相互作用による「社会のわかり方」では、日常の認識の域を出ることができない幼稚な認識に留まるということであった。

以上のように「社会をわかる」文脈について、社会科教育の中では二とりの考え方が二項対立的に存在してきた経緯があるが、筆者はこの両方が必要であると考えている。そして、この両方の「社会のわかる」文脈をつくるのが、総合的学習との連携によって可能になるのではないかと期待できる。

##### (2) 「社会をわかる」文脈とは：二つのわかり方

そこで、「社会のわかり方」を二つの社会認識形成の方法として説明している草原（2002）の論文から、総合的学習と社会科学学習との連携の方法についての示唆を得たい。

一つは、子どもたちが生活する社会の中で認識が培われると言う「社会の教育力」を利用する社会認識形成の方法である。この学習の捉え方は、

上記に寺西（1998）が学習経験を統合する視点として重要とした三つの視点、すなわち、子どもの生活環境の場と他者との共同の場とを学びの文脈の創出の場と捉える考え方と一致している。例えば、自分以外の両親や友人、地域で生活をともにする人々などの人的環境との相互作用によって子どもは成長していく。他者と出会い対話する過程の中で彼らの生き方を理解し、自らを問い直す。他者の異質な考えに触れることによってまた自己を問い直しつつ成長する。このような反省のプロセスが自己を取り巻く環境との相互作用によって培われる社会認識といえよう。また、テレビをはじめとする新聞・雑誌など言語・映像記号を素材にしたメディアからも子どもたちは社会の見方の影響を大いに受ける。こうした「社会の教育力」を一つの社会認識育成の方法と考えることができる。

この「社会の教育力」、環境との相互作用による学習理論の一つが「為すことによって学ぶ」の提唱者であるデューイの経験主義のそれであった。デューイは、「為すことによって学ぶ（learning by doing）」という経験主義の「社会のわかり方」を示し、教育を「経験の絶えざる再構成」と定義づけたように、直接経験の価値を強調している<sup>(5)</sup>。

そして、寺西が憂慮する子どもの生活環境の場と乖離する学校の学びを克服し、この「社会の教育力」を学校教育の中で具現しようとする試みが、総合的学習の中でのボランティア活動や社会体験などの体験学習であろう。さらに具体的な実践方法を提示している井門（2000）の役割体験学習<sup>(6)</sup>の考え方は、総合的学習と社会科学習との連携に有効な示唆を与えている。井門は、役割体験学習とは、「学習者が、ある役割を体験することにより、考察対象を理解し問題状況を解決する学習方法である」としている。この学習方法によって、役割に関与し、役割を改変し、役割を創造し、より望ましい社会を建設していく実践力を身につけさせることができるとする。身近な社会を構成する人間関係の中のある種の役割を体験する活動を通して学ばれた知識や技能、態度は「社会の教育力」を活かした社会認識の一つであるといえる。

これに対して、草原（2002）が社会科固有の教

育力だとするのが、社会を対象化し客観的に説明できる社会科学の理論によって説明する力を育成することだと主張している。ここで草原は、日常生活で把握できる範囲での常識的な見方・考え方の形成（汎教育論的アプローチ）では、リアルな人間関係から独立して機能するようになった今日の複雑な社会を捉えられないと主張する。社会で身に付く知識だけでは類推できないほどに複雑化し、不可視な存在になっているのが現代であり、生活者の目線では社会が見通せなくなった現代社会の複雑なシステム・機構に注目し、それを対象化して捉え、説明させるところに社会科本来の責務があると主張し、そうした社会の構造を捉え、説明してくれる理論を把握させることが社会認識を育成することであると捉えるのである。また、「社会の教育力」は我々を養い育てる貴重な作用ではあるが、一方で我々をその社会や共同体の枠に止めようとする働きもする。それらの「社会化」の作用に対抗できる力を育成することが社会科固有の教育力であると主張するのである。

### （3）社会認識の成長過程としての学習プロセスデザイン

以上の「社会の教育力」と「社会科学理論」との二つの「社会のわかり方」の両方が、子どもの社会認識形成にとって必要であり、学校教育の中でも、この二つの「社会をわかる」プロセスをカリキュラムに位置づけることが求められているといえるだろう。

そこで、その子どもの社会をわかる文脈を創出するカリキュラムとして、「社会の教育力」を用いた総合的学習と「社会科学理論による教育力」を用いた社会科地理学習とを統合する学習過程を構想する。ここで中学校での実践を念頭にした理由として、カリキュラムの編成が小学校とは違い、教科主義の主張が色濃くでる傾向にあると考えられることや教科内容も高等学校ほど難解でなく、横断的カリキュラムもつくりやすいと考えるからである。

具体的には、総合的学習で身近な社会に目を向かせるためのテーマ学習を設定し、その学習内容を社会科学理論によってさらに深めていこうとする展開をとる。ここでは、図1に示すように 総

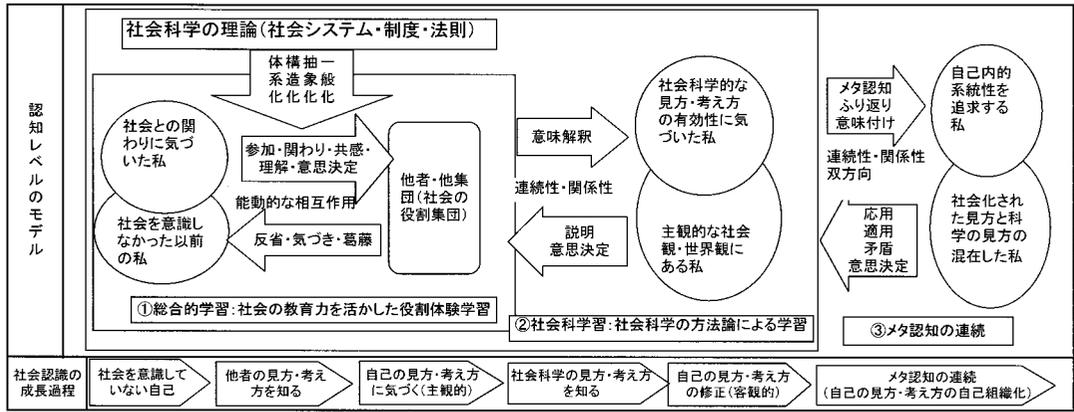


図1：社会認識(社会の見方・考え方)の成長過程としての学習プロセスデザイン

注) 草原(2002)による図3を基礎に筆者作成

総合的学習の中で「社会の教育力」を活かした役割体験を伴う学習方法を用い、社会科地理学習で、その役割体験の中で得た主観的な社会認識を対象化し、社会科学理論によって客観的に捉え直していこうとする過程を想定している。つまり、学習者の社会認識が成長する過程として、総合的学習から社会科地理学習への連続性をもった学習プロセスを設定するのである。こうして、現実の社会活動を通して思考し、行為し、反省するという体験的な学習と、さらにそれらを説明できる知識を用いて新たな角度から社会を見ていく社会科学理論による学習を通して、自己の社会の見方・考え方を修正したり、新たに構成したりする自己組織化<sup>(7)</sup>の過程を設定できる。すなわち、社会科からみれば、「社会認識の成長過程」としての学習プロセスを構想できたことになる。

の総合的学習における「社会の教育力」を活かした役割体験学習は、例えば、次に示す総合的学習「食を考える」では、有機農家訪問とマクドナルド店員へのインタビューの活動を設定しているが、人間社会のある種の役割を果たすモデルである社会集団の営みに参加したり、関わったりすることを通して、他者や他集団のことを共感的に理解し、内省して見ることができる。こうして、「社会を意識しなかった私」から、「社会との関わり気づいた私」へと成長する。ここでの学習は、寺西が言う、個人と文化との関わりの中で創発する意味の生成の場ということができよう。

の社会科地理学習では、総合的学習での体験・参加・関わりの中で学んだ「主観的社会観・世界観にある私」から「社会科学的な見方・考え方の有効性に気づいた私」へと成長する。日常知では得られない高次の一般化、構造化の理論、科学知の有効性に気づくことがめざされる。

そして、社会認識の成長過程の最終的な目標は、メタ認知の連続としているように、一連の総合的学習と社会科地理学習を終えた後に、自己の内的系統性を追求する学習者像である。こうした自己組織化の学習過程を構想している。

なお、最終的な自己組織性の追求過程は、学習者個人の生涯をかけて学習するプロセスと捉え、学校教育のカリキュラムとして組み込むことは考えていない。その意味で学校教育の限界をそれぞれの授業者は踏まえなければならないと考えている。

・総合的学習「食を考える」のカリキュラム構想と社会科地理農業学習の授業設計

1. 総合的学習「食を考える」から社会科地理農業学習への学びの文脈

上記の社会認識の成長過程の学習プロセスを組み入れることのできる総合的学習と社会科学習との連携のカリキュラムを具体的に構想したい。

まず、総合的学習では、教科との連携を可能に

するために、横断的カリキュラム<sup>(8)</sup>のアプローチをテーマとする内容構成を設定する。そして、そ  
ちによって、多くの教科との関連が見込める「食」れに続く社会科地理農業学習への内容のつながり

表1：総合的学習「食を考える」の内容構想

1. ねらい

- (1) 私たちの食の現実を知り、また、食べることの意味や食の配分の問題を学ぶことを通して、私たちの食行動のあり方を考える。  
(2) インターネット、文献等による調べ学習を通じた情報収集能力の育成やインタビュー、プレゼンテーション活動により、コミュニケーション能力の育成をはかる。

2. 内容構成案

単元	小単元の内容項目	ねらい	連携する教科学習例(学習指導要領の項目・目標から引用)
社会の変化と食	1 毎日の食生活の記録をとってみよう	日々の食生活を記録してみることに よって、毎日どのような食べ物を食べて いるか確認する。	家庭科「中学生の栄養と食事について」
	2 日本人の食生活の変化:おじいさん、おばあさんへのインタビュー	高度経済成長期以前の日本人の食生活 をふりかえることによって、その大き な変化を知る。	数学「数量の関係を表現し考察する」
	3 海外から来る日本の食べ物:スーパー商品調べ	毎日の食べ物の製造元を調べることに よって、我々の食生活が海外に依存し ていることを知る。	家庭科「家庭生活と消費について」
	4 私たちの食のあり方:有機ハンバーガーか、マクドナルドか	我々の食生活の変化がどうして起きて いるのか、消費者としての私たちの食 行動のあり方を考える。	社会科地理「資源や産業から見た日本の地域的特色」
食と健康	5 食べることを意味を考える(1) 命を育む食	食べものと健康の問題、食の安全性の 問題を考える。	家庭科「中学生の栄養と食事について」、 保健「健康・安全に関する理解」、道徳 「生命の尊さ」、理科「物質のすがた」
食文化	6 食べることを意味を考える(2) 文化実践としての食	国内の地域色あふれる食べもの、海外 の食文化を知ることによって、食の多 様性を知るとともに、食文化が伝播し てきた歴史を知ることによって、食文 化のつながりを考える。	国語「読むこと」、英語「言語や文化に 対する理解を深める」、社会科地理「生活・ 文化から見た日本の地域的特色」
食と科学技術	7 科学技術の進展と食	科学技術の進歩によって食はどのよう にすがたを変えつつあるか、バイオテ クノロジーなどの問題を考える。	理科「生物の細胞と生殖」
食の不等等の問題	8 食の配分の問題を考える	「タイ米騒動」などの事例を用いて、 日本の食糧事情が他国とグローバルに 結びついている現状を知り、途上国の 貧困の問題と私たちの食のあり方の関 わりを考える。	道徳「公平・公正」
食のゆくえ	9 食のゆくえを展望する	自分の学びの経験をまとめたり、他者 の前で発表したりする活動。	

注) 文部省(1999)『中学校学習指導要領』時事通信社、田村真八郎・井上如編(1999)『講座 食の文化 食のゆ  
くえ』農山漁村文化協会、を参考に筆者作成。

を設定する。

「食を考える」というテーマの設定理由については、第一は、いくつもの重層的な構造から捉えることができる点で、教科学習との接点を得やすいことである。例えば、「食」をめぐる嗜好や経済性・安全性という個人の目線、農業という産業や環境という視点から捉える地域的な視野、食料の確保という国家的・地球的課題など、いくつもの視点から分節化して捉える必要があるテーマであり、社会科のみならず家庭科、保健体育など他の教科学習と内容的に結びつきやすい。第二に、子どもの生活世界を題材とするテーマで、子どものリアリティのある具体的知識を取り上げることができること。第三に、個人の経験と社会とのつながりを意識させてくれる大きな広がりをもつ領域であること。つまり、身近な「食」を考えることによってそれに関わる社会の問題を引き出すことができること。ここに社会科との接点があるといえる。第四は、社会の変化を可視できるテーマの一つであることである。我々の社会の急激な変化は、その食のあり方に顕著に現れている。社会の変化の中にあって「食のゆくえ」を見定めていこうとする学習の中で、自己の生き方や学びの意味を実感できる内容となると考える。このような理由から問題解決的な学習を引き出すテーマとして総合的学習では「食を考える」とした。

一方、社会科地理学習の内容は、社会科学の学問系統である専門知によって構成される。日本においては学習指導要領を無視することはできない。ここでは、学習指導要領大項目「(3)世界と比べてみた日本」の中の「ア.様々な面から捉えた日本(ウ)資源や産業からみた日本の地域的特色」のところで、日本の農業の特色やその変化の様子を、「農業システム」、「フードシステム」の理論を用いて捉えていこうとする教育内容として設定することにしたい。社会科の側からみれば、農業学習は実体験の乏しい子どもたちが大半を占める学校社会の中で、そのリアリティを捉えられないまま言語主義的な学習になりがちである。総合的学習で、身近な「食」の問題から我々の社会のあり方を考えていく中で、我々の生活を支える一つの産業である農業を捉えることができる。また、総合的学習の中での有機農家訪問などの体験

学習を通して、農業や農村の実態にも迫ることができるという意味で有効な内容構成となると考える。

## 2. 総合的学習「食を考える」のカリキュラム構想：私たちの食行動を捉える学習

総合的学習の「食を考える」の内容構成案が表1である。ここでは大きく六つの単元で構成される。「社会の変化と食」「食と健康」「食文化」「食と科学技術」「食の不平等の問題」「食のゆくえ」である。連携する教科学習例として、家庭科はもちろんのこと、理科や数学、国語、英語、道徳などとも関連づけて、それぞれの教科学習へと双方向での流れを仕組むことができると考える。

全体を通した内容に関する学習目標として、「私たちの食の現実を知り、また、食べることの意味や食の配分の問題を学ぶことを通して、私たち自身の食行動のあり方を考える」というように、この社会を構成する市民としての生き方、あり方を問うことを目的としている。つまり、市民的資質育成の場としてテーマ学習を位置づけている。また、総合的学習の独自性でもある学習方法の目標としては、インターネット、文献等による調べ学習を通した情報収集能力の育成、インタビューやプレゼンテーション活動によりコミュニケーション能力の育成が意図される。

次に、細かな単元の内容構成を説明したい。はじめの単元「社会の変化と食」では、「毎日の食生活の記録をとってみよう」「日本人の食生活の変化：おじいさん・おばあさんへのインタビュー」「海外から来る日本の食べ物：スーパー商品調べ」「私たちの食のあり方：有機ハンバーガーかマクドナルドか」というようにシークエンス(順序)を組むことができる。

「社会の変化と食」小単元1~4の内容構成は図2に示した。ここでは、子どもの食の現実、社会の変化に伴う食行動の変化を知り、最終的に、経済的充足か、社会的充足かという我々の食のあり方を考えることがめざされる。小単元4では、「私たちの食のあり方：有機ハンバーガーか、マクドナルドか - 消費者の主体性を問う - 」の授業を設定し、その授業案を表2に示した。ここでは、有機農業の農家訪問をおこなう。そこで出会う有

有機農業の さんは、経済効率を追求するファーストフードに対抗して、命を育む食の姿を追求する実践者という役割モデルである。経済システムの一つとしての食べものを描き出すマクドナルドと対抗する役割として登場することになる。また、マクドナルドの驚くべき経営戦略を知ることによ

って、買われる消費者としての私たちを認識することになる。それは、有機農業による米や野菜にこだわる主体的な消費者とは対照的な姿なのである。こうした、子どもと社会とを媒介する契機をつくり、「食」をめぐる社会を捉える概念の媒介となる役割モデルを設定している。こうした役

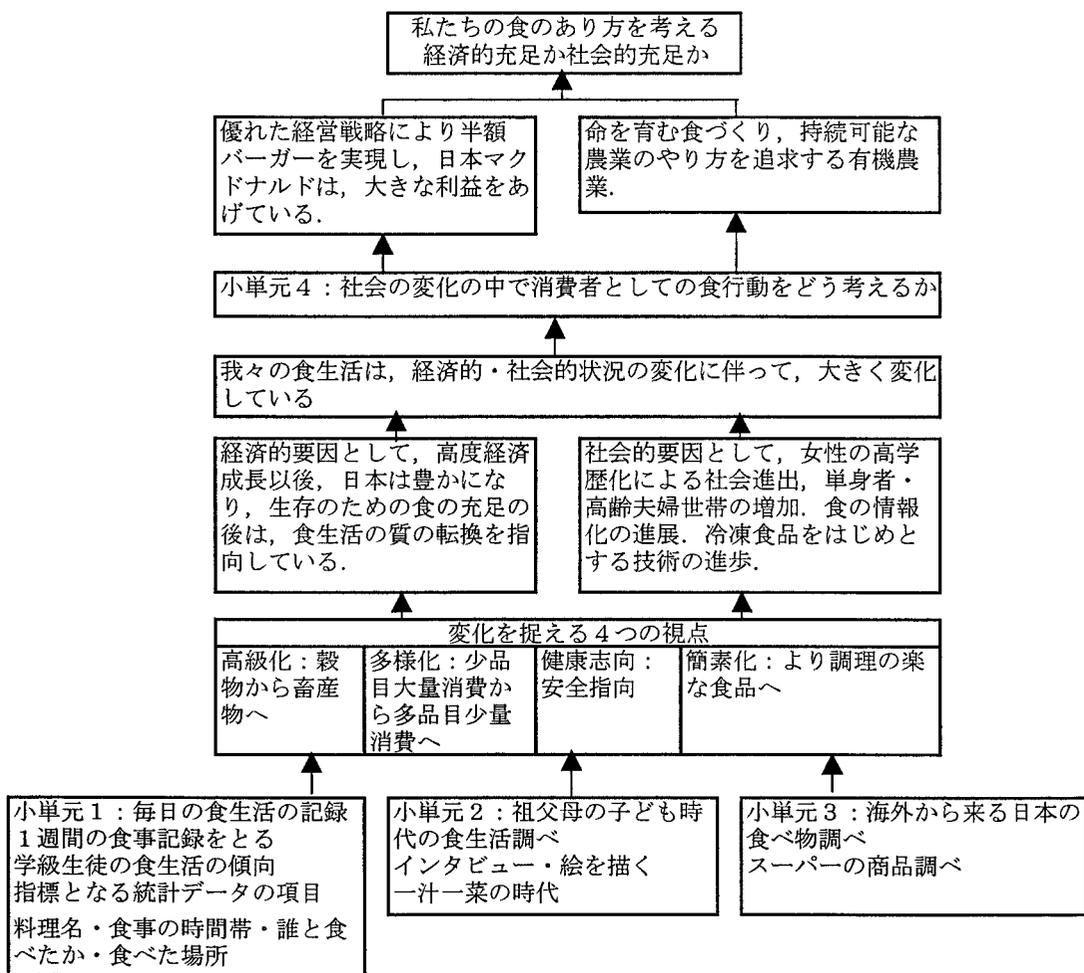


図2：総合的学習「食を考える」の単元1「社会の変化と食」の内容構造

注) 田村眞一郎・井上如編(1999)『講座 食の文化 食のゆくえ』農山漁村文化協会,を参考に筆者作成.

表2：総合的学習の授業設計

総合的学習：「食を考える」単元「社会の変化と食」小単元4「私たちの食のあり方：有機ハンバーガーか、マクドナルドハンバーガーか - 消費者の主体性を問う - 」

学習目標：

- (1) マクドナルドハンバーガーの安さの背景にある経済戦略を知ることによって、私たちの食べものがグローバル経済と大きく関わっていることに気づく。さらに、自己の食生活がこれらの経済戦略の中で受け身的になっていくことに気づく。
- (2) 有機農家を訪問することによって、様々な農薬を使わない工夫、技術を知るとともに、その実践者の願いやこころざしを知ることによって、自己の食生活について見直し、命を育む「食」について、主体的に選び取っていく消費者のあり方を考える。

	教師による発問・説明・指導	教材	子どもの解釈内容(引き出したい内容)
導入	総合的学習では、「食を考える」というテーマで勉強している。 今日からは、「有機農業VSマクドナルド」と題して、勉強を進めたい。 このマンガを見てどう思うか。	マンガ	・マクドナルドは安いから、ついつい行ってしまうのはよくわかる。 ・街にでたとき、お昼を食べるのに、他のものは高いし、マクドナルドにしてしまうことがよくある。
	マクドナルドってどうしてあんなに安いのだろうか。調べてみよう。		
活動	調べ学習 インターネットや雑誌記事など ・安さの秘密はなにか ・安いだけでなく、他に工夫していることは？ インタビュー マクドナルドの店員に質問 ・仕事内容、仕事の待遇、「大変だと思うことは何か」など。		マクドナルドの経営戦略(図3参照)
活動	ここに、有機野菜、天然資料で育てた牛の肉、無農薬の小麦でつくったパンス(パン)等で作ったハンバーガー300円のものマクドナルドの59円のハンバーガーがある。どっちを買う？それはなぜ？ 有機ハンバーガーを買う人もいる。なぜだろう？ 有機農業でつくと何が違うのだろうか、調べてみよう(有機農家訪問、農業体験)	ハンバーガーの写真か絵	・マクドナルド 安いから  ・有機ハンバーガー 高くても安全 ・アレルギーの子どもに食べさせる。  有機農業のめざすところ(図4参照)
	マクドナルドの調べ学習、有機農家訪問を通して、どんな感想を持ったか。		・有機農業をやっている さんは、毎日の仕事は大変そうだが、夢を持ってやっている。 ・有機農業は、農薬を使わないようにして手間をかけて安全な食べものを消費者に提供しようとしている。 ・有機農業は、持続可能な農業としてすぐれている。 ・有機農業の現状は甘くない。有機農業の作物が割高なため不況になると、消費者はより安い物を求めるので売れ行きが悪くなる。 ・消費者の一部は、体の健康のために、有機農業の物を購入するが、大半の消費者は安い物を選ぶだろう。 ・マクドナルドは、安い・便利・はやいということでハンバーガーを買ってしまう消費者の心理をよく見抜いている。 ・ファーストフードの効率性の追求の陰に、環境への負担という負の問題がある。
ふり返り	「有機農業VSマクドナルド」のテーマで学んだことを、KJ法でまとめてみよう。KJ法で描いた概念図をもとに、有機農業とマクドナルドの両者の食のあり方を図5「次世代型食生活の見取り図」に位置づけるとすれば、 、 、 のうち、どこに当てはまるかを考える。		・マクドナルドを食べる私たちは、受動的に経済的充足を求める消費者の位置づけができる一方で、有機農業は、社会的充足を求めて能動的(主体的)に関与する消費者の姿を代表している。 ・図5のようになる。
	今回のテーマは「有機農業VSマクドナルド」でした。 食をめぐる問題に関して、「VS」の言葉を当てはめてみよう。		「安全性VS効率性」 「命の源としての食べものVS売り買いする商品としての食べもの」 「地域経済VSグローバル経済」 「食べもの共同体VSフランチャイズストア」

注)筆者作成。

割体験学習は、井門（2000，235）が提案するように、人間・社会システムが役割によって構造化され関係づけられている点に着目し、その役割を体験させることによって人間・社会システムの側面を理解できることをねらいとしている。その意味で、井門は、役割体験学習は単なる体験学習や状況的学習とは違うと主張する。体験学習の問題点としては、内容の不明確さ、学習者と学習対象への関わりの不明確さ、手段の不明確さをあげて

おり、それらを克服する役割体験学習の意義を主張するのである。この有機農業とマクドナルドの「食」をめぐる知識内容は子どもの経験で構成されるが、ほぼ図3，4に示すように構造化することができる。

ここでの両者の間の大きな隔たりとして浮かび上がるのが、食行動をめぐる考え方の違いである。その違いを捉える視点を提供しているのは、田村馨（1999）の図5の「次世代型食生活の見取り図」

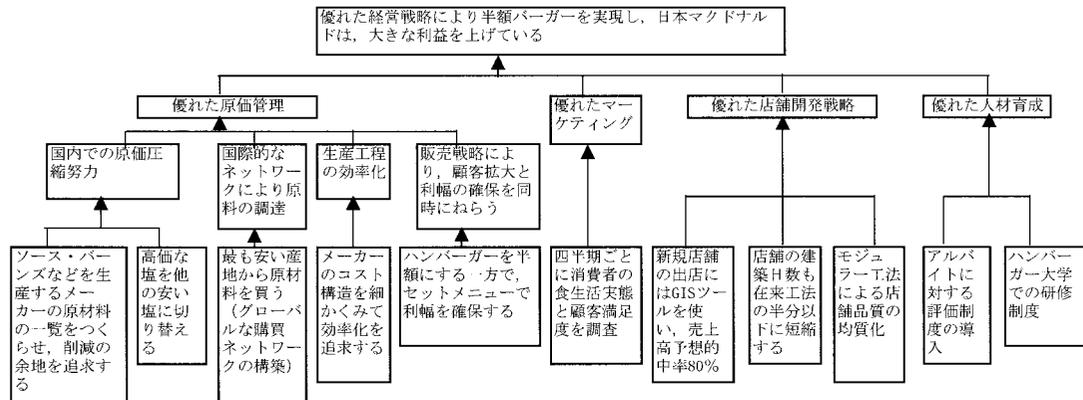


図3：「マクドナルド経営戦略」の知識の構造化

注) 日経ビジネス2001，7-2「日本マクドナルド：半額で儲ける驚異のからくり」を参考に筆者作成。

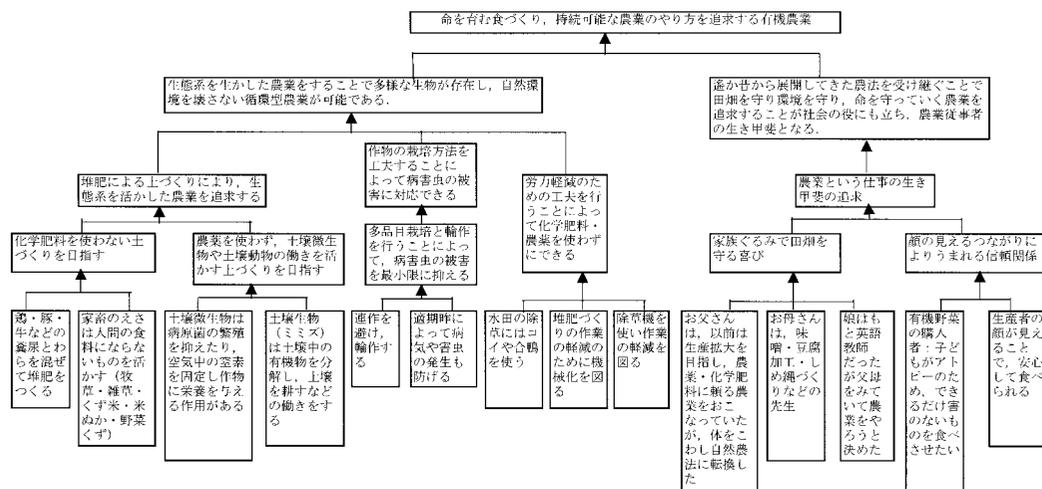


図4：「有機農業のめざすところ」の知識の構造化

注) 日本有機農業研究会編（1999）『有機農業ハンドブック』農山漁村文化協会・広島県農と食のつながりMAP BOOK 青年部編（2001）『こだわるとのう（農）この人！』を参考に筆者作成。

である。それによると、「従来の日本の食生活はほとんど全て図の位置にあった、つまり、上げ膳据え膳のお客様の領域にあった。」筆者は、この領域を表象するモデルとしてマクドナルドへ走る食行動を取り上げている。「しかし今後、からへ（例えば生協活動）、からへ（例えばトレーを回収する店へ返却する）、さらに、からへ（例えばトレーを使っている商品を購入しない）等への動きが期待でき、また社会のニーズに敏感な企業もそちらの方への展開をはかるであろう」としている。有機農業による食べ物を買う食行動はの領域に位置づけられる設定である。これからの日本の食の行方を担う市民として、ただ受動的に経済的充足を求める消費者から、社会的充足も求めて、能動的（主体的）に関与する消費者の時代を見だしていく必要を考えさせる意図が込められている。

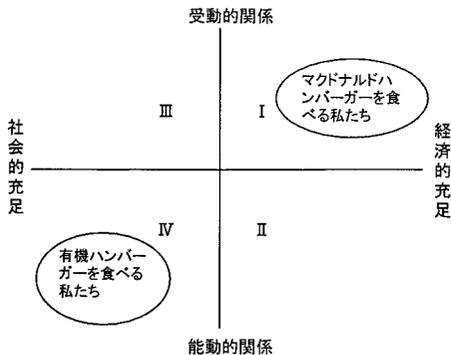


図5：次世代型食生活の見取り図

注) 田村馨(1999)の「次世代型食生活の見取り図」をもとに筆者作成。

### 3. 社会科地理農業学習の授業設計：私たちの「食」を社会システムの中で捉える学習

一方、社会科地理学習は、社会科地理の系統性を踏まえつつ、つまり、農業学習の枠の中で、総合的学習の「食を考える」学びを深める社会システム理論として、「農業システム」「フードシステム」を取り上げることができる。これらのシステム理論を用いることによって、総合的学習の学びが、別の角度から構造化して解釈できる。社会を分節化、構造化して認識する一つの手段としての

システム理論の有効性が主張できるだろう。

また、システム理論によって、有機農業を美化するだけでなく、現代社会の流れが、経済優先の方向に進んでいることをあらためて認識することになる。総合的学習では、現代日本の中学生は、「食」への関心が薄く、安いマクドナルドなどのファーストフードに走っている傾向がある現状を踏まえて、自分たちの食生活を見直す視点として有機農業を美化する傾向があった。しかし、現実の個人の食行動は、安さと安全性、経済的充足と社会的充足との間で揺れているのが真実であろう。それゆえ、自らの食行動のあり方を見直していく個人的なレベルでの意味づけに陥りやすい総合的学習における社会認識を、客観的な社会構造として読み解くことによって、個人のレベルのみでなく、広く社会の問題として合理的な判断のできる市民の育成に寄与できると考える。表3がその授業設計である。

### 4. 総合的学習における役割体験活動と社会科学理論との接点

総合的学習から社会科地理学習へと関連やつながりを生み出すための授業構成の工夫としては、総合的学習で見たり聞いたりした活動が、社会科地理学習における「農業システム」という理論によって一般化できるという学びの経験をさせることである。体験学習で得られた社会認識は、日常知に留まっており、草原の言うように社会の複雑な構造を捉えたことになっていない。これらの日常知を一般化する理論と結びつけることによって、社会を構造的・多面的に捉える社会認識へと成長できる。例えば、図6のように、農業システムの投入物としての「自然環境」「経済」「政府の政策」として、有機農家訪問の際に見聞きたいいくつかの体験内容が、「農業システム」の概念形成に使用される。こうして出来上がった有機農家の農業システムは、命を育む循環型農業のすがたを描き出している。すなわち、自然環境としての太陽エネルギー、降水、土壌、耕地の起伏などを人工的に作りかえるようなやり方でなく、その機能を活かすような工夫が追求されており、また、収穫物としての家畜や米などもその副産物である糞尿やわらを利用し、循環型農業が実践されている

表3：社会科地理学習の授業設計

社会科地理学習「農業システム・フードシステム」の中の私たちの食べもの」

位置づけ 中学校社会科地理「資源や産業から見た日本の地域的特色」4時間程度

学習目標

(1) 総合的学習「小単元4. 私たちの食のあり方」の中で学んだ有機農業の捉え方として、農業システムが有効であることに気づく。人間は、自然環境を操作し、農業を成り立たせてきたことを知り、自然環境を壊さないやり方で進めようとする有機農業も一つの技術革新の姿であることに気づく。

(2) マクドナルドの戦略は、フードシステムで捉えると、アグリビジネス、農業、流通、食品産業、消費者といったグローバル経済を利用した方法と捉えることができる。そこでは、「食べもの」は、商品として取り引きされている。このようなグローバル経済のシステムの中に、私たちの「食」が位置づけられていることに気づく。

	教師による発問・説明・指導	教材	子どもの解釈内容(引き出したい内容)
導入 総合的学習のふり返り	総合的学習で「食を考える」というテーマで勉強してきました。		
	社会科では、そこで勉強し、考えたことを、もう一度違った角度から勉強しよう。		
	まず、総合的学習で勉強したことをまとめたKJ法による概念図を使って少しふり返えよう。		概念図(省略)
導入 農業システムで捉える	私たちは、総合的学習で有機農業やマクドナルドの学習から学んだことを、こんな風に概念図に表せますが、もっと違う形でも表せる。この社会科学学習では、システムとして捉える捉え方を勉強しよう。		
	有機農家の さんを訪問したとき、その農業のやり方を学びました。この具体的なやり方を農業システムとして一般化することもできます。	農業システムの図	
	この農業システムの考え方をを使って、農場という場で、農業が行われる流れを図に示してみよう。私たちが訪問した農家は、いろいろな工夫をしながら農業を実践していた。農場という場を使って、どのようなものが必要で、後にできるものにはどんなものがあるか、この農家のことを思い浮かべながら、当てはめて考えてみよう。		「図6：有機農家 さんの農業システム」を参照。
	出来上がった図からどんなことがわかるか。		・農業は自然環境に大きく左右されるものであり、有機農家さんの農業のやり方は、その自然生態的なシステムをうまく利用した循環型農業を実現している。 ・農業は、経済的、政治的な影響をも受ける。
展開	日本のいくつかの農業地域を取り上げ、自然環境に適合している事例、経済的条件を重視しているか、政治的条件に影響される事例などに分けてみよう。	教科書・資料集	・米作りのさかんな東北地方、近郊農業、有機認定制度など。
まとめ	まとめ		・人間は自然環境に挑み、農業を成り立たせてきたこと、有機農業の形態も一つの技術革新の姿として捉えられる。有機農業は決して昔に戻った農業ではなく、無農業に挑戦する新たな技術を開発しようとする試みでもある。 ・日本各地の農業も農業システムを当てはめて捉えることができる。農業には新たな技術革新の期待できる可能性がいくつもある。
導入・食べ物の届き方	マクドナルドハンバーガーの食材はどんなふうにつくられているのだろうか。その農業の様子が描かれているか？		・マクドナルドの場合は、「作物」の段階のことが見えない。どのようにつくられ、どのようにして届くのかが見えない。
	有機農業の場合はどうか		・有機農業でつくられた食べものは、生産者の「顔が見える」状態で、私たちのもとに届く。
	有機農業の作物のようにその生産過程がよく見えるように配慮されているのは、今では珍しい。		

展開・フードシステムで捉える	ハンバーガーのように「食品」の段階しか見えず、作物の段階のことが見えない食べものも多々ある。このような「食品」と捉えると、この食品は、いろいろな場所から、いろいろな人の手を経て、私たちのところにやってくる。食品の加工や流通にも関わってくる。その流通や加工についても考慮に入れたしくみをフードシステムという。	図7：フードシステムの図	
	マクドナルドの食材はどのようにして私たちの手に届くのか、そのフードシステムを描いてみよう。 どんなことに気づくか	藤原和博(1998)「ハンバーガーの材料はどこからくるか？」を参照。	・調達コストを下げるために、海外から小麦・肉などが送られてくる。 ・海外の農業現場(アグリビジネス)から加工工場へ、流通産業の手を経て、国内の加工工場でパーンズ(パン)やビーフパテに加工し、各店に届けられる。 ・食品流通業と食品加工業とがうまくシステム化されて、食料調達が効率的に行われている。
	有機農業とマクドナルド・ハンバーガーを題材に、農業システムやフードシステムという捉え方で私たちの食べものを捉えることができる。		・食べものの問題を考えるとときには、農業システムとフードシステムとの両方から考えることができる。
応用	現在、食べもの問題として話題になっている問題がありますか。それらの問題を農業システムやフードシステムと結びつけながら考えることによって、明らかになる側面があることに気づかせる。	新聞記事など	・狂牛病、セーフガードの問題など

注)筆者作成。

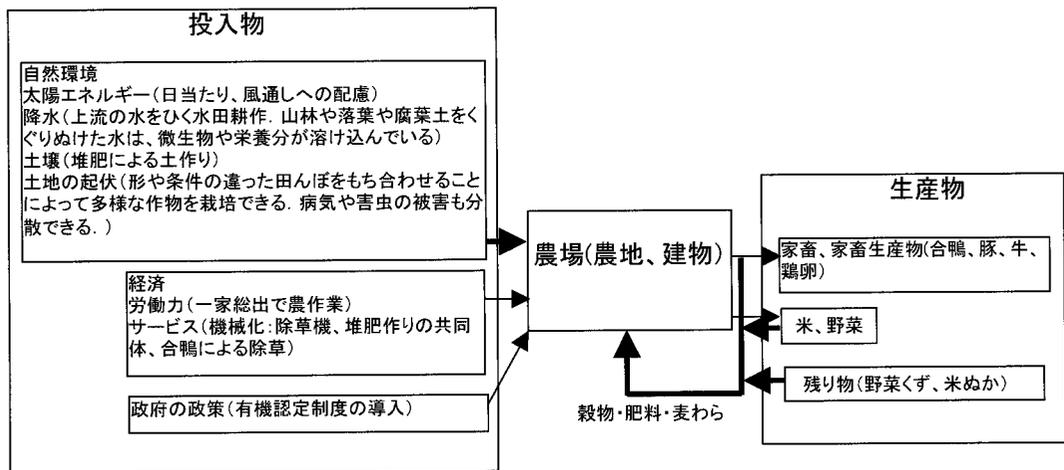


図6：有機農家さんの農業システム

注) Raw, M. and Shaw, S(1996) Geography in place 1, Collins Educational, p.122 と日本有機農業研究会編(1999)『有機農業ハンドブック』農山漁村文化協会を参考に筆者作成。

ことが明らかになる。

一方、マクドナルドについては、農業システムとしてよりも、フードシステムとして捉えた方がよりわかりやすい。つまり、その農業のやり方が見えてこないのが特徴であり、我々の食が見えないところで担われている危険性を示唆している。藤原(1999)による図「ハンバーガーの材料はどこからくるか？」から、図7のフードシステムに

当てはめて見る事ができる。体験学習では、有機農業を美化して捉えがちであるが、一方で、フードシステムとしてグローバルな経済システムの中での私たちの「食」の現状を知ることによって、両者の利点をも踏まえた主体的な食行動への道が開けると考える。

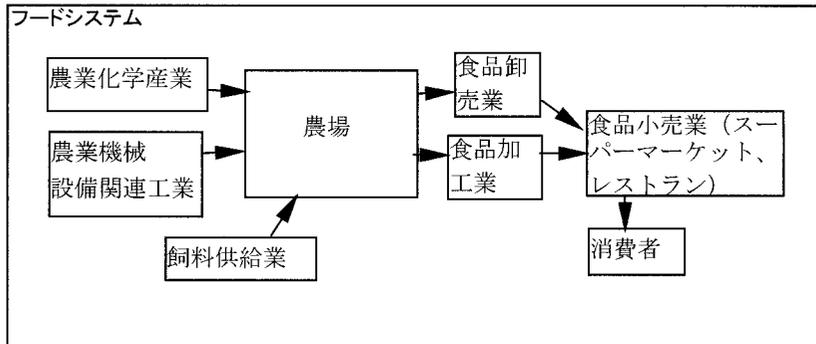


図7：フードシステム

注) Raw, M. and Shaw, S( 1996 ), Geography in place 1, Collins Educational, p.128 を引用

## ．おわりに

「学びの文脈」を生み出すカリキュラム統合の一例として、日本の場合の総合的学習「食を考える」と社会科地理農業学習との連携の授業設計を試みた。カリキュラムの統合とは、子どもの学びの経験の統合を意味し、これまでの教科ごとの分科主義がもたらす閉塞性、すなわち、日本の学校教育の中で、子どもたちが学びの意味を見いだせない状況の克服をめざしている。

総合的学習と社会科地理学習との連携の場合では、社会認識（社会の見方・考え方）が成長していくプロセスを設定することによってカリキュラム統合を試みた。具体的には、総合的学習における役割体験学習によって得られた社会認識を、社会科地理学習の中で社会科学理論によって客観化したり、一般化したりして成長するプロセスであり、さらには、子どもの自己組織化の過程をも視野に入れている。こうした、学習プロセスと学習内容との連続性を仕組むことによって、子どもの学びの経験を統合できるカリキュラムの可能性を示した。

総合的学習「食を考える」は、子どもの生活経験を引き出す身近なテーマであり、多角的に捉えることのできる内容である。また、その問題を現実の人々の営みを通して考えさせる方法、すなわち、役割体験学習の中で、人々と自己との関係性を見出すことによって社会認識が得られると考え

る。そして、社会科地理農業学習の中で、その体験に基づく「食」をめぐる認識を農業システムやフードシステムの理論によって読み解いていくことによって、社会構造の中の「食」の問題を捉えることができるようになる。このように、総合的学習と社会科地理学習の連携によって、子どもの社会認識の成長過程を組み入れたカリキュラム統合の一つの可能性を示すことができた。

## 注記

- (1) 市川浩一(2002, 237), 『学力低下論争』, ちくま新書。
- (2) 天野正輝(1999, 88), 『総合的学習のカリキュラム創造』, ミネルヴァ書房。
- (3) 中西新太郎(1993, 108)は、「教育のために体系だてられた『科学的知識』としての学校知はひどく固定的に受け止められてきた。」と述べ、それを受けて、森脇健夫(2000, 27-28)も、学校では、科学の知識がたえまなく進歩をとげ、ときにはパラダイムのドラスティックな変換を伴うものであるとは受け止められず、「科学の知」が権威化することによって自縛自縛状態に陥り、子どもの学びが疎外されてしまうメカニズムが働いているという。その教育内容論の克服が必要だとする。
- (4) 宇佐美寛(1973, 39)は、言語主義的な思考を、ことばとことばを解釈している思考者の経験

との結びつきが欠けている思考と説明している。

- (5) 杉浦宏(1998, 9), デューイ教育学の実践的側面, 杉浦宏編『日本の戦後教育とデューイ』世界思想社。
- (6) 井門正美(2000)は, 社会科教育における問題状況として, 「外観主義」「言語主義」「自省的視点の希薄さ」などをあげ, これらを改善する試みとして, 役割体験学習を提起している。
- (7) 今田高俊(1986, 219)によると, 科学によって示されたシステムモデルは, 問題をよりよく理解するのに役立つような道具に過ぎず(ダハラー, P.1992, 224), 認識主体から解釈され, 修正される道筋を辿る。このような自己組織性の道筋を持ち込むことで, 学習者自身が主役で社会を作りかえていくイメージを持ちうるとしている。
- (8) 金丸晃二(1999, 53)は, 「横断的カリキュラム」は, 「クロス・カリキュラム」と「インターディシプリナリー・カリキュラム」とに分けられるが, 日本で用いられる「横断的カリキュラム」の用語は「クロス・カリキュラム」の意味で使われており, 諸教科を背景にある一定の主題, テーマの設定から, 可能な限り多教科の内容に関連づけながら, 各教科の内容自体を深めつつ設定した主題, テーマを広い関連で追及するものであるとしている。これは, 教科教育の狭さを総合的テーマの学習によって幅を持たせ, 一教科の中では取り扱えないテーマで知識, 技能を習得させようとするものであるとしている。また, 横断的な総合的学習の編成方法として児島(1997)は, 教科, 道德, 特別活動を縦系とし, それらに横系を通して横断し関連づけていく編成法を提示している。さらに, 横系として何を取り出して関連づけるかについて, 具体的に次の二つの方法をあげている。第一は, 一つの学習テーマを設定することによって教科・領域等の関連をもたせる。第二は, 学習のねらい, 一連の活動, 学習方法などを横系に学習内容を関連づけることもできるとしている。本論文では, 第一のテーマ学習としての総合的学習を構想したことになる。

## 参考文献

- ・天野正輝編(1999), 『総合的学習のカリキュラム創造』, ミネルヴァ書房。
- ・井門正美(2000), 役割体験学習の展開 - 社会科からの学校教育再生論 -, 谷川彰英, 無藤隆, 門脇厚司編『21世紀の教育と子どもたち3 学びの新たな地平を求めて』, 東京書籍, 233-269。
- ・市川浩一(2002), 『学力低下論争』, ちくま新書。
- ・今田高俊(1986), 『自己組織性 - 社会理論の復活 - 』, 創文社。
- ・宇佐見寛(1973), 『思考指導の論理 - 教育方法における言語主義の批判 - 』, 明治図書。
- ・金丸晃二(1999), 分化と統合, 天野正輝編『総合的学習のカリキュラム創造』, ミネルヴァ書房, 49-56。
- ・草原和博(2002), 社会科学教育としての社会科の成立理由, 『社会科研究』, 第56号, 1-10。
- ・児島邦宏(1996), 教育課程改訂と横断的・総合的学習, 高階玲治編『実践 クロスカリキュラム』, 図書文化社, 24-28。
- ・庄司他人男(1990), 『人間形成をめざす授業のメカニズム』, 黎明書房。
- ・杉浦宏(1998), デューイ教育学の実践的側面, 杉浦宏編『日本の戦後教育とデューイ』, 世界思想社, 3-16。
- ・田村馨(1999), 新しい時代の食生活とフードビジネスの役割, 『農業と経済』 富民協会。
- ・田村眞八郎・井上如編(1999)『講座 食の文化 食のゆくえ』, 農山漁村文化協会。
- ・ダハラー, P.(1992), 社会システムの理解にとって有機体アナロジーがもついくつかの説明上の限界, ウルリッヒ, H. 編, 徳安彰訳, 『自己組織化とマネジメント』, 東海大学出版会, 200-230。
- ・ダンナー, H., 山崎哉監訳(1989)「意味」に定めた教育学についての論考, ラングフェルト, M. J.・ダンナー, H., 『意味への教育』 玉川大学出版部。
- ・寺西和子(1996), 総合科の創設と総合単元学習論の明確化を, 『学校運営研究』 明治図書, No.453, 1996年8月号, 45-47。
- ・寺西和子(1998), カリキュラム統合の再検討 - 相互関係の視点からの学習経験の統合をめざして -, 『カリキュラム研究』 第7号, 93-104。

- ・寺西和子(2000),『総合的学習の理論とカリキュラムづくり』, 明治図書.
- ・中西新太郎(1993), 学校における知の規範化, 教育科学研究会編『現代社会と教育3 学校』, 大月書店.
- ・日経BP社編(2001), 日本マクドナルド:半額で儲ける驚異のからくり,『日経ビジネス2001, 7-2』, 26-45.
- ・日本有機農業研究会編(1999),『有機農業ハンドブック』, 農山漁村文化協会.
- ・藤原和博(1998), 1個のハンバーガーから世界が見える, 藤原和博・宮台真司『人生の教科書[よのなか]』筑摩書房, 22-55.
- ・広島県農と食のつながり MAP BOOK 青年部編(2001),『こだわっとるのう(農)この人!』, 広島県農と食のつながり MAP BOOK 青年部.
- ・フェニックス, P. H., 佐野安仁他訳(1980),『意味の領域』, 晃洋書房.
- ・森脇健夫(1994), 教育内容の再構築, グループ・ディクティカ編『学びのためのカリキュラム論』, 勁草書房, 24-42.
- ・Raw, M. and Shaw, S(1996), *Geography in place 1*, Collins Educational.

**Abstract****Coordinating lesson planning for classes of Integrated Studies and Social Studies in Japan - Aiming for the integration of learning experience**

Takako KUMANO

Research Assistant, Graduate School for International Development and Cooperation, Hiroshima University  
1-5-1, Kagamiyama Higashihiroshima, 739-8529

The main objective of this paper is to explore the possibilities for integrating children's learning experience through the coordination of curriculum planning for lessons of Integrated Studies and Social Studies.

For this purpose, firstly, a review will be undertaken of former research into curriculum development, pedagogy and other discussions related to social perspectives in the field of Social Studies in order to ascertain the significance and appropriate method for an integration of these two curricula. Secondly, based on this review, a new curriculum will be proposed for the classroom study of the topic of " Food "in Integrated Study classes together with " Theories of agriculture and food systems "in Social Studies classes.

With regard to curriculum integration, this is taken to mean the integration of children's learning experiences, which is aimed at enabling them to find meaning in their learning in Japanese schools; in other words, to improve the condition of disconnection between different classes caused by the fragmentation of subject matter.

With regard to the coordination of the subjects of Integrated Studies and Social Studies, by means of a provision of an incremental process promoting children's social awareness, it should be possible to integrate their learning experience. In practical terms, in the course of this new curriculum, the social awareness that children gain through role experience learning in Integrated Studies is revised in Social Studies classes, according to social science theory.

In this discussion, the study of " Food "is an appropriate main theme for Integrated Studies due to its close proximity to children's daily experience and its multifaceted nature. Within the study of " Food "in Integrated Studies classes, students consider the topic as an issue familiar to their own lives and also consider it through the eyes of others such as organic farmers or salesclerks in MacDonald's. Furthermore, students can also consider issues of " Food" or " Agriculture "as social questions through a study of social science theories related to systems of agriculture and food, which are taught in Social Studies classes.