

## 社会科教師はどのようなカリキュラムデザインが可能か (2) — 公民学習材の開発と活用の事例研究 —

草原 和博・岡田 了祐\*・渡邊 巧\*・大坂 遊\*  
能見 一修\*\*・横山 千夏\*\*・若原 崇史\*\*・寺嶋 崇\*\*  
(2014年12月5日受理)

### The Possibility of the Curriculum Designs Implemented by the Social Studies Teachers (Part II) : A Case Study on the Development and Application of the Civic Resource Book

Kazuhiro KUSAHARA, Ryosuke OKADA, Takumi WATANABE, Yu OSAKA,  
Kazuyoshi NOMI, Chinatsu YOKOYAMA, Takashi WAKAHARA and Takashi TERASHIMA

**Abstract.** The purposes of this paper are to describe the curriculum designs implemented by the four Social Studies teachers who have the similar professional background but the different teaching contexts / situations as well as educational belief, and to explain the reasons why they showed the various designs, even though they were requested to apply the common civics resource book into the regular classes.

The present results suggested that the professional background had some or less influences on the assimilation of the way of justification of their civics curriculum designs, but their teaching contexts had more large influences on the differentiation of their designs. It was suggested that which the school preferred to support the independent practice, the collaborative professional development, or the programs / policy advocated by educational board, defined their decision how the teachers transformed their beliefs into the curriculum designs, particularly in the case of sampled teachers.

#### I 問題の所在

本稿の目的は、教師に様々な意思決定を要求する公民学習材を使って、日本の社会科教師たちがどのようにカリキュラムデザインを行っているかを調査し、その意思決定を規定する要因を解明することにある。

日本の社会科教師は、拘束力の大きい学習指導要領の影響下でカリキュラムデザインに関してどのような意思決定を行い、実践に移しているのだろうか。教師は、公的カリキュラムをそのまま実行するのではなく、調整・修正の上で自らの実行カリキュラムを構成していく「ゲートキーピング」(Thornton, 2012)を実施していると解される。このゲートキーピングの規定要因について、日本

の社会科教育界では大きく3つの説が提起されてきた。第1に教師が置かれている「環境・文化」説(田中, 2011, 川口, 2010)、第2に教師が修得している「専門的能力」説(渡部, 2009, 大杉, 2011)、第3に教師が志向する教科指導の「思想・信念(教科観・教育論)」説(川口, 2010)、である。

筆者らは先行研究を上のように論点整理するとともに、社会科教師のカリキュラムデザインをより精緻に捉えるべく継続的な調査・研究を行ってきた。以下、草原(2012)を第1期、草原ら(2014)を第2期、本稿を第3期と位置づけ、そのねらいと結論を要約したい。

第1期は、膨大な教育内容が与えられた時に、教師はどのような視点で内容を精選・焦点化して

\* 広島大学大学院教育学研究科文化教育開発専攻 博士課程後期大学院生。

\*\* 広島大学大学院教育学研究科科学文化教育専攻 博士課程前期大学院生

教えるか、という問いを設定した。この問いに答えるために、見開き18セットの地理学習材を開発し、それを5時間以内で教える授業を、勤務校・学問的基盤・職務経験が異なる5人の教師に依頼した。授業観察と教師へのインタビューの結果、5人の単元構成には圧倒的な多様性が認められた。その違いには各教師の社会科教育の考え方や目標論の差異が影響しており、カリキュラムデザインを規定する要因としての第3仮説「思想・信念（教科観・教育観）」の基底性が改めて確認された。一方、先に挙げた3つの要因が相互にどのように作用しているのかの解明は、依然として課題に残された。

第2期は、3つの要因の関係性を明らかにすることを目指した。そこで、まずは教師が置かれている「環境・文化」を固定し、「専門性」と「教科観・教育観」の影響を捉えるべく、同一校に勤務する4人の教師に同一の歴史学習材の実践を依頼した。その結果、以下の点が明らかとなった。第1に、カリキュラムデザインの目標設定や指導法には類似化の傾向が認められたこと。そこには、学校オリジナルな教育目標と校長のリーダーシップに基づく強力な研修体制という「環境・文化」条件に強く方向づけられた4人の（ほぼ画一化された）「教科観・教育観」の影響が確認された。第2に、学校経営の方針に基づいて形成された「教科観・教育観」の納得の程度や咀嚼のされ方には、教師ごとに明確な差異化—①素直な吸収型、②戸惑い移行型、③したたかな調停型の3パターンが認められたこと。その差異化には、異質な教科観を巧みに受けとめ再構築していく「専門」的能力の違いが影響していた。

第三期にあたる本稿では、教師の「専門性」をできる限り固定した上で、他の2つの要因の働きを捉えることにしたい。そのために同じ大学の教科教育学の研究成果に影響を受けた教師4人に注目し、第二期と同様の調査を行う。すなわち、同じ公民学習材を渡された4人の教師のカリキュラムデザインを比較し、そこに「環境・文化」や「教科観・教育観」がいかに関与して、類似化と差異化、とくに差異化をもたらしているかを明らかにしたい。

よって本稿のRQは以下の2点に集約できる。

①教師のカリキュラムデザインを規定している主

たる要因は何か、②その質的な違いはなぜ生じるのか。（岡田 了祐・草原 和博）

## II 研究の方法と対象

先のRQを解くために、ソーントン（1989・1990）および草原（2012・2014）の手法に学び、本研究では以下3つの手法をとった。

第1に、教員にミドルспан（およそ2～10時間の単元）かつ教科横断的なカリキュラムデザインを要求する学習材の開発である。本研究では、「暮らしの中で起こる危機」をテーマにした公民的分野の学習材を開発した<sup>(1)</sup>。全体計画は表1の通りで、目次や出典一覧などを除くと、5単元×（3見開き×2頁）＝計30頁、さらに導入部の2頁と終結部の2頁を加えた合計34頁で編成されている。本学習材は、学習者＝生徒にとって近い将来直面しうる「危機的状況」を各単元に1つ、計5つ取り上げ、その背景を科学的に探求させ、解決策を構想させる構成となっている。

表1 公民学習材の全体計画

各節・見開きのタイトル	ページ
<u>学習のための玄関</u> ～暮らしの中にひそむ危機～	1～2
<u>危機的状況－失業－</u> 「不当な労働」 「労働を取り巻く社会のしくみ」 「労働問題にいかにして立ち向かうか」	3～8 3 5 7
<u>危機的状況－冤罪－</u> 「見ず知らずの容疑」 「冤罪を取り巻く社会のしくみ」 「冤罪にいかにして立ち向かうか」	9～14 9 11 13
<u>危機的状況－いじめ－</u> 「学校が生き地獄に」 「いじめを取り巻く社会のしくみ」 「いじめにいかにして立ち向かうか」	15～20 15 17 19
<u>危機的状況－DV－</u> 「恋人からの暴力」 「デートDVを取り巻く社会のしくみ」 「デートDVにいかにして立ち向かうか」	21～26 21 23 25
<u>危機的状況－貧困－</u> 「親の離婚」 「貧困を取り巻く社会のしくみ」 「貧困にいかにして立ち向かうか」	27～32 27 29 31
<u>学習のまとめ</u> ～連鎖する危機を考えよう～	33～34

（筆者作成）



図1 公民学習材のレイアウトー「危機的状況ーいじめ」の第3見開きの場合ー

学習材の基本レイアウトを図1に例示した。各単元の第1見開きでは、危機的状況を再現した漫画などを配し、状況を子どもが把握し、問題意識づくりができるよう支援する。第2見開きには、状況分析のための資料や問題を捉える社会科学の理論（モデル図）を配し、危機的状況の原因を説明する課題を設定する。そして第3見開きでは、危機的状況の克服策を複数提示するとともに、子どもが社会科学の理論を活用しながら多様な対処法を提案していく構成とした。各見開きには、それぞれの頁の役割を教師に意識させる共通の表題を採用した。

本学習材は、このように全体のボリュームが膨大であり、かつ倫理的・道徳的な問題も扱っている。そのため教師がこれを取り扱おうとすると、教育課程上の位置づけ（何のために・どういう枠で教えるか）や教材解釈、時間数（どういう視点で・どのくらいの時間かけて教えるか）に関して、選択や組み換えという意思決定が要求される。結果的にその過程にこそ教師のカリキュラムデザイン力が発揮されると推察した。

第2に、実験的な比較分析研究である。過去の草原の研究（2012）と同様に、本稿では異なる学校に勤務し、異なる職務経歴を有する社会科教師4名を選定したー以後「協力教員」と記すー。ただし、現在の専門的能力には共通性が顕著な教

師を意図的に選び、4名が同じ公民学習材をどのように用いたかを観察・記録し、違いを把握しようとした。

協力教員は、A県内の中学校に勤務する教師から選定した。4名は出身大学こそ異なるが、大学時代に教育学を専攻した経験を持つ。現在は同じB大学の教科教育学研究者と交流しており、実践上の指導・助言を受けている（4名の内2名はB大学の出身である）。すなわち、大学在学以来と就職後の違いはあるが、直接的間接的に教科教育学のトレーニングを受けている教師である。協力教員のプロフィールを表2上段に示した。名前は全て仮名にしている。彼らに対して、とくに教育課程上の位置づけや時間数などの条件を課さずに、本学習材を活用したベターと信ずる実践を行うことを依頼し、了解を得た。実践に際しては、執筆者から学校長の許可を得るとともに、協力教員には学習材の取扱いについて管理職を交えた相談と調整をお願いした。その結果、表2下段に示した状況下で実践が行われることとなった。

本研究では、2つの視点で実践の比較考察を試みた。まずマクロな視点には、担当する学年・分野の違いである。4名の教師は、2013年度当時、第3学年の公民的分野を担当する2名と第2学年の地理的・歴史的分野を担当する2名に分かれた。学習材を普段の教科指導の枠内で実践可能な前者

表2 協力教員のプロフィールと学習材の活用状況

	仮 名	阿 賀	坂	白 市	矢 野
プ ロ フ ィ ー ル	担当学年・分野	第3学年 公民的分野	第3学年 公民的分野	第2学年 地理的分野	第2学年 地理的分野
	現勤務校	国立大学附属中	国立大学附属中	公立中	公立中
	勤続年数	25年目	18年目	3年目	14年目
	学 歴	大 学	大 学	大 学	大学院
	1) 大学時代の専攻 (卒論・修論の内容)	教育学 (視聴覚教材)	教育学 (教員の役割)	教科教育学 (メディアリテラシー)	地理学/教科教育学 (景観地理/生活・文化学習)
学 習 材 の 活 用 状 況	授業の実施時期と 実施時間数	3月上旬 1時間	2月下旬と3月上旬 4時間	3月上旬 1時間	2月下旬 2時間
	学習材を使用した 教科/分野	社会科公民的分野	社会科公民的分野	社会科公民的分野 <sup>3)</sup>	学活と道徳
	使用した学習材の 単元 <sup>2)</sup>	「失業」	「失業」・「冤罪」	「いじめ」	「いじめ」

(筆者作成)

- 1) 全て調査を実施した2013年度当時のデータ。  
 2) 学習材の目次の単元名を略して表記している。  
 3) 教育課程上は第2学年に公民的分野は存在しないが、本人は公民的分野の授業として意識的に前倒して実施したと語る。

表3 協力教員に対する聞き取り調査の項目と回答

氏名	①経歴について <sup>1)</sup>	②単元構成について	③教育課程上の 位置づけについて	④ねらいと授業展開に ついて
阿 賀	<ul style="list-style-type: none"> <li>○集団を利用した手法が内包する問題点に対する課題意識あり</li> <li>○教材研究にはかなり時間をかけ、専門書に幅広くあたるようにしている</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○「失業」を選択</li> <li>○学習材を利用できると考えた場合に限って利用したい</li> <li>○「失業」は他の小単元より問題点が少ないため選択</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○第3学年の公民的分野で実施</li> <li>○資料が道徳や総合の「目標」と一致する内容とは言えず、社会科の応用的内容として行うのに適していると判断</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○「労働をめぐる問題」に対して、当事者意識を持つて解決策を考えることができるようにする</li> <li>○学習材とオリジナル資料の両方を取り入れる</li> </ul>
坂	<ul style="list-style-type: none"> <li>○「宗教的教育内容」と「ICTの活用」について研究中</li> <li>○「生徒の身になる」授業、生徒がおもしろいと思える授業を行うことを課題として意識</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○社会科で扱いやすく、将来全員が関わりうる「失業」「冤罪」を選択</li> <li>○他の単元は、クラスに当事者がいる可能性、将来全く関わらない人がいる可能性</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○第3学年の公民的分野で、投げ入れ的に実施</li> <li>○例年、同時期に行ってきた生徒に卒業後の将来を考えさせる授業と同様の位置づけ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○労働者と使用者という2つの立場から「失業」を考える</li> <li>○冤罪を防ぐ公正さと、犯罪を見逃さない効率という2つの視点から「冤罪」を考える</li> </ul>
白 市	<ul style="list-style-type: none"> <li>○研究会参加に積極的</li> <li>○説明主義社会科に興味あり</li> <li>○「学びの共同体」を目標とする学校に勤務</li> <li>○学校目標と自らの教科観を融合</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○「いじめ」を選択</li> <li>○「冤罪」「失業」は公民分野の内容</li> <li>○「DV」「貧困」は家庭状況がわからない</li> <li>○「いじめ」は状況把握がしやすい</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○公民的分野の1年前倒し授業として位置づける</li> <li>○日常生活の問題を社会科で取り扱いたい</li> <li>○いじめの原因を道徳意識の低下ではなく、社会のしくみに求める</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○いじめの構造を子どもなりに図示させる</li> <li>○その図を使って、いじめの解決策の有効性を説明させる</li> <li>○図を更新する作業を通して、思考を整理させる</li> </ul>
矢 野	<ul style="list-style-type: none"> <li>○英語を担当していた経験あり</li> <li>○研究授業では生活・文化学習を地理的分野で行うことが多い</li> <li>○学校外の組織と連携して衣食住に関する教材研究を行うことも</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○「いじめ」を選択</li> <li>○「いじめ」はどの子にも当てはまる身近な問題</li> <li>○他の単元も身近な問題ではあるが、デリケートなものであり、検討が必要</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○いじめの構造を扱うのは「生徒指導」という側面があるため「学活」を選択</li> <li>○いじめ解決のためどのように「行動化」するかを扱うため「道徳」を選択</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○傍観者や観衆ではいけないことを理解させ、生徒の今後の行動の変化につなげたい</li> <li>○基本的に学習材の展開に沿って展開する</li> </ul>

(筆者作成)

1) 表2上段の「プロフィール」欄に示した基礎的な情報は、ここでは記載していない。



と、難しい後者では、当然取扱いに差異が出てくることが予想された。次にミクロには個人単位の違いである。担当する学年・分野を同じくする教師間でも、一人ひとりの職務経歴や教育理念、勤務校の経営方針、そして眼前の子どもの状況が異なれば、教育内容の選定や指導方法も変わってくるだろう。これら2つの視点を設定し、各教師の学習材活用の意思決定とカリキュラムデザインの違いを捉えようとした。

第3に、授業観察と聞き取り調査である。4人の教師がどのような状況下で、何を優先・考慮して学習材を活用したのか、カリキュラムデザインの意図や背景を探るために、筆者らは全ての授業に立ち会い、映像記録をとるとともに、教師に対して聞き取りを実施した。聞き取りは、概ね以下の手順で実施した。

まず授業前に学習材の完成版を提供し、一定期間において学習材を用いた実践の計画・構想を尋ねた。また実践の途次、あるいは実践の終了後に実践の手応えや事前計画とのズレ、その理由等を尋ねた。

聞き取りは半構造化法を採用し、問答の過程で適宜質問を補充した。質問項目と協力教員の回答を要約整理したものが、表3である。原則として、大学院生が各教師の勤務校に赴いて直接聞き取りを行ったが、それが難しい場合はメールで同様のやりとりを行った。(大坂 遊)

### Ⅲ 研究の結果

#### 1. 社会科として一他者の判断基準の分析型一

##### (1) 実践者の来歴と教育観

阿賀教諭は、大学卒業後(教育学専攻)、臨時的任用教員を経て公立校で教鞭をとってきた。現在は国立大学の附属校に勤務し、高校の政治・経済および中学校の社会科公民的分野を教えている。

公立校時代には教科教育関係の文献に触れる機会がなかったものの、附属校に勤務し始めてから、社会認識や意思決定などの教科教育学の諸概念に触れたり、学会に参加したりした。この頃から社会形成型の社会科観に基づいた授業づくりを目指すようになったという。現在は自身の問題意識を整理しつつ、教科教育に限らない様々な学会等に参加しながら実践を進めている。

現在の課題意識は、「社会で実際に生きてはた

らく力になり、社会の問題を解決できる力を育成する授業のあり方を明らかにする」というものである。また問題解決的であっても、現実の社会が内包する心理的側面や社会的側面に対して無頓着で「べき論」に留まっているものが多いのではないかとの問題意識も持っている。そこで、「べき論」に留まらない、しかし現実論の名の下に不作為や不公正を正当化することもしない社会科授業をつくっていきたいと考えている。

##### (2) 本時の目標とカリキュラム上の位置づけ

阿賀が取り扱った単元は「失業」である。本時の目標は、次の三つである。①「労働をめぐる問題」に対して、労働者にはどのような危機回避の方法があるかを知る、②「労働をめぐる問題」に対して、法律に基づく解決方法の意義を理解する、③「労働をめぐる問題」に対して、当事者意識を持って解決策を考えることができるようにする、である。

本テーマは、社会科の応用的内容として行うのに適しているとの阿賀の判断から、社会科公民的分野の時間内で実施された。雇用については、すでに社会権や労働問題の学習で指導済みのため、応用編のような形で投げ込み的に1時間で実践された。

##### (3) 授業展開と教材活用

本実践は、概ね学習材「失業」の第1見開きと第3見開きの内容を扱いつつも、ねらいに即して再構成して展開された。とくに学習材が教材として活用されたのは、導入部のみで、展開部や終結部では阿賀がオリジナルに準備した「公民学習プリント」と補助資料プリント(法令、解雇の種類、トラブルの解決方法が記載されている)が使用された。全体を通して、阿賀は子どもがもっている判断基準としての常識や世間知と、社会的に制度化された法的枠組みを順次対象化させ、分析させようとした。

導入段階では、学習材の第1見開きの漫画の台詞を阿賀が読み上げた。同漫画は、主人公の一橋が舞台を見たいという理由で有給休暇の取得を社長に申し出たが、許可されなかった上に解雇となり、当月分の給料も支払われなかったというエピソードを扱っている。一橋は、これまで無遅刻無

欠席だったが成績はあまりよくなく、申し出当日はたまたま遅刻していた、という設定である。

漫画の内容を確認した後、一橋に対してどのような声をかけるか、クラス全員に発表させた。こうすることで、解雇の是非に関する学習者の判断とその基準を引き出そうとした。

続く展開段階では、対立する一橋と社長の言い分を各々板書し、今回の問題状況を再度確認した。次に、社長が挙げた理由で解雇したり、給料を払わなかったことは認められるのかを問うた。その後、解雇に関して法的にはどのような基準が定められているかを自作プリントで確認した。労働基準法第39条第1項・第5項と労働契約法第16条を読み上げ、有給休暇の取得に際して、理由は一切問われないこと、時季の変更はあり得ること、解雇には条件があることを示し、解雇の3種類（整理解雇、懲戒解雇、普通解雇）を説明した。学習材に掲載された漫画は普通解雇の例に該当することを確認した上で、この場合、単に成績が悪いとか問題があるという理由だけでは解雇できないことを、複数の事例を紹介しながら説明した。

あわせて、法律と我々の常識にはしばしばギャップが存在することを強調した。実際のところ法律の基準も曖昧で、その受けとめられ方も多様である。ゆえに単に法律を知り、主張するだけでなく、世間の常識や法の社会的な理解を乗り越えていく必要があることを提起した。

以上のように導入部と展開部では、一橋のエピソードを手がかりにして、解雇に関する私たちの基準と法的な枠組みを分析し、判断基準間のギャップや問題解決の難しさを実感させた。終結部では、現行の解決方法として、話し合いや行政機関への相談、司法による解決、NPOへの相談

などを例示し、「一橋に声をかけるとしたら、どのような声をかけるか」を再度記述させた。

#### (4) 教師のカリキュラムデザインの特質

阿賀の実践では、学習材の第1見開きと第3見開きの内容を取り扱う一方で、第二見開き部分を直接的には取り扱わず、阿賀オリジナルの内容を取り入れていた。

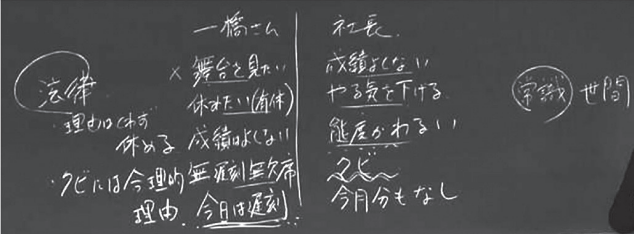
学習材では、「なぜこのような（解雇という危機的…筆者註）状況が生じるのか」、その理由を4象限のマトリクスを用いて原理的かつ演繹的な説明を試みていた。阿賀はこの枠組みの有効性を検討し、扱わないという決断をした。その代わりに、クラス全員に自分たちの信ずる解雇条件を発表させるとともに、それと法的な枠組みとのギャップを可視化させることで、子どもの説明の枠組みを段階的に変革させていく戦略をとった。しかも法的な枠組みでも答えがすぐ出るわけではないため、継続的な模索が必要なことを伝えようとした。

このような阿賀のカリキュラムデザインの特質として、次の2点を指摘できる。

第1に、教育内容の取捨選択や授業構成に教員の自律性が認められる点である。それは、「暮らしの中にひそむ危機」をテーマとした学習材の有効性に理解を示しつつも、教材解釈を一部改変したり、自作プリントを用意したり、授業展開を再構成している点から明らかである。

第2に、阿賀自身の社会科観や教材研究の成果が、その自律性の基盤となっている点である。先述したように、阿賀は社会形成型の社会科観を自覚的に語っていた。さらに本音と建前のせめぎ合い（阿賀の言葉で言えば「もやもや」）を通してベターな社会を追求させることを意図していた。本

表4 阿賀の授業過程

時	主たる指示・発問
第1時	<p>◎一橋にはどう声をかけるか。                  ◎どこが一番問題か。                  ・遅刻していなかったらよかったか。                  ・休む理由は関係ないか。                  ・成績は関係ないか。</p> <p>○一橋、社長の言い分を確認しよう。                  ・これらの理由でクビにできるか。</p> <p>○法律ではどうなっているのか。                  ○会社の規約に遅刻禁止が書かれていたらどうか。</p> 

実践ではそれが、解雇をめぐる法律と常識のギャップに現れているのであろう。阿賀は、社会の「もやもや」をこそ子どもに吟味させたかったので、その点でじっくりこない学習材の内容を再構成して実践したと解される。(能見 一修)

## 2. 社会科として一自己の判断基準の構築型一

### (1) 実践者の来歴と教育観

坂教諭は、大学卒業後、非常勤講師や臨時的任用教員時代を経て、現在は国立大学の附属校で教鞭をとっている。勤務校では、教育活動、研究活動、教育実習指導を業務の三本柱としている。教育では、社会科の授業を担当し、研究では、主に「宗教的教育内容」と「ICTの活用」を研究しているという。

坂は、三本柱の全てを尊重しながらも、最も重要なのは「教育活動」であると考え、生徒の身になる授業や、生徒がおもしろいと思える授業の実践を教員の課題として意識している。

普段の授業では、教科書を使うことが好きだと述べる。しかし、生徒が教科書に書かれていることを疑いようのない真実だと考えがちな点を危惧し、教科書だけでは生徒の視点を広げることではできないとも考えている。

### (2) 本時の目標とカリキュラム上の位置づけ

坂は、今回の学習材が道徳や生徒指導との関連も意識して作られていると理解した上で、「社会科の教員だから、あくまで社会科の枠内で扱いたい」と判断した。とくに単元「失業」と単元「冤罪」を第3学年の公民的分野で扱うことにした。この2つのテーマが、社会科として最も扱いやすいと考えたためである。

坂は、各単元に2時間、計4時間の授業を構想し、実施した。「失業」のねらいは、労働における危機を①労働者と②使用者の立場から捉えること、「冤罪」のねらいは、取り調べ可視化の是非を、①冤罪を防ぐ公正さと②起訴率や検挙率を上げる効率化の側面から捉えることとされた。

### (3) 授業展開と教材活用

坂は、学習材をベースとしながらも、それにはない独自の視点を加え、新たな教材を作成して授業を実施した。普段の授業と同じように生徒には

教員作成のプリントが配布され、適宜それに書き込むスタイルで授業が進められた。

「失業」の第1時では、導入部で労働問題をテーマにした映画やニュースを取り上げた後、学習材第1見開きの漫画を読み上げ、「一橋（不当解雇の被害者）は会社を辞めなくてはならないのか」というMQを投げかけた。この時点で子どもには、この問いに根拠をもって答えることが本時の目標であることを強調している。学習材の第1見開きを参考に、一橋（労働者）と社長（使用者）の言い分をまとめさせ、労働基準法や労働契約法を根拠に、それぞれの主張が正当か不当かを判断させている。

第2時では、学習材の第2見開きを参考に、プリントの穴埋めをしつつ、前時の復習を行った。そして学習材の漫画の例は明らかに「不当な解雇」の例だと述べ、「正当な解雇」と「正当・不当の判断が難しい解雇」の例については、別途物語的な教材が用意された。これらの比較を通して、子どもにはMQ「解雇の基準は何か」が示された。展開部では、引き続き判断が難しい解雇の例を取り上げ、解雇の可否に関する各自の意見をつくらせる。その結果は、ツールミン図式にまとめ、表現させていた。終結部では、子ども相互で意見を交換させた。このとき坂は、「なんとなく可哀そうだから」という理由で解雇を不当と主張しては社会科の学習にならないと宣言。子どもに法律や権利、義務といった根拠に基づいて判断を下すことを求めている。

「冤罪」の第1時では、学習材第1見開きの漫画を読ませ、MQ「冤罪に巻き込まれたとき、どうすればよいのだろうか」を投げかけた。そして学習材の穴埋めを活用して、漫画の状況を整理させた上で、警察の事件捜査の問題点を指摘させている。展開部では、学習材の第2見開きを参考に、なぜ二宮（冤罪の被害者）が、虚偽の自白してしまったのかを予想させるとともに、学習材第3見開きを参考に、冤罪から被疑者を守る権利について学習させている。また冤罪を防ぐ仕組みとして、取り調べの可視化が主張されていることを紹介した。終結部では、「二宮はどう対応すべきだったか」を問うた。坂は、二宮には知識が足りなかったために適切な対応ができなかったと述べ、知識さえあれば様々な手が打てる可能性を示した。



第2時では、まず学習材の3見開きを全て用いて前時の復習をし、「取調べの可視化は本当に必要なのだろうか」のMQを投げかけている。展開部では、国会の法務委員会が取調べの可視化をめぐって議論している様子（坂作成のスライドショー）を示し、生徒には国会議員になりきって考えるように求めた。そこでは、取調べを可視化すると犯罪者が見逃される可能性、可視化を望まない被疑者の存在など前時になかった視点を加えることで、子どもの判断を揺さぶっている。その後「取調べ可視化」への賛否を問い、なぜそう判断したのかの根拠を発表させた。終結部では、可視化への賛否は被疑者と被害者いずれの権利を重視するかに左右される正解のない問題だと述べ、最終的な判断は子どもに委ねている。

(4) 教師のカリキュラムデザインの特質

このような坂のカリキュラムデザインの特質として、次の2点を指摘できる。

第1に、学習材に含意されない教育内容や指導

法を独自に組み込んでいる点である。ここには、坂が普段から授業で教科書を活用しながらも、教科書だけでは子どもの見方を広げることができないとする教材観が反映されていると解される。

第2に、授業を通して子ども一人ひとりの社会的な判断基準を構築させている点である。坂は、「解雇」の可否、「取調べ可視化」の是非をめぐる議論に子どもを参画させるために、学習材が示す問題状況を論争的に捉え直し、子どもに決断させる授業づくりを試みた。

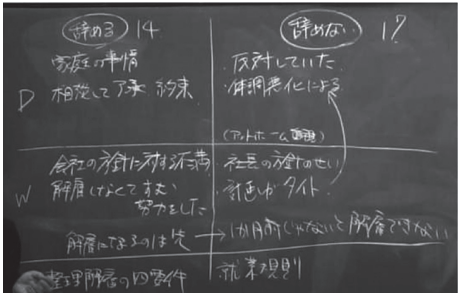
以上のように坂は、子どもに自己の判断基準を構築させるという教科観に基づいて、学習材に描かれた論点や指導過程を再構成し、実践に移していったと解される。（横山 千夏）

3. 社会科として一日常生活の分析型一

(1) 実践者の来歴と教育観

白市教諭は、新採3年目の教員である。若手教員でありながら、市や県で行われる研究会に積極的に参加し、授業実践を行う熱意あふれる教員で

表5 坂教諭の授業過程

	時	主たる指示・発問
「失業」	第1時	<ul style="list-style-type: none"> <li>◎一橋は仕事を辞めなくてはならないのだろうか。</li> <li>◎一橋や社長の主張が、それぞれ正当かどうかを判断する基準はなにか。</li> <li>◎使用者が労働者を解雇できるのはどういう場合か。</li> <li>◎有給がみとめられないのはどういう場合か。</li> </ul>
	第2時	<ul style="list-style-type: none"> <li>◎解雇の基準はなにか。</li> <li>◎使用者も労働者も一概に悪いといえない場合はどうだろう。</li> <li>・トゥールミン図式であなたの考えをまとめよう。</li> </ul> 
「冤罪」	第1時	<ul style="list-style-type: none"> <li>◎冤罪に巻き込まれたとき、どうすればよいのだろうか。</li> <li>◎なぜ無実なのに自白してしまうのか。</li> <li>◎二宮はどのように対応すべきだったのだろうか。</li> <li>◎二宮はどのようにしてそのように対応できなかったのだろうか。</li> </ul>
	第2時	<ul style="list-style-type: none"> <li>◎取り調べの可視化は本当に必要なのだろうか。</li> <li>◎取り調べの可視化が実現するためにはなにが必要か。</li> <li>・国会議員になりきって法務委員会に参加し、取り調べの可視化に賛成か反対か判断しよう。</li> <li>◎取り調べの可視化に賛成か、反対か。</li> <li>◎その判断基準はなにか。</li> </ul>



ある。現在は第2学年の社会科を担当している。白市の勤務校では「学びの共同体」を提唱する佐藤学の指導の下、数多くの研究会が行われている。

現場に出てから様々な研究会に参加するなかで、説明主義（科学的社会認識形成の）社会科に興味を抱くようになり、授業開発を行っているという。白市が志向する「説明主義」社会科と佐藤学の「学びの共同体」論は、厳密には思想・原理を異にする教科論である。しかし白市はこれについて矛盾を感じないと述べる。なぜなら、説明主義が社会を科学的な手法を用いて分かることだとすれば、その手法を用いて子ども自身が共同的に探求していけばよい。そのため、両者を組み合わせることに違和感がないのだという。

## (2) 本時の目標とカリキュラム上の位置づけ

白市は、学習材が扱う一連のテーマから、単元「いじめ」の指導を選択した。2時間を配当し、第2学年の社会科の枠内で扱う決断した。その位置づけは、第3学年の公民的分野を先取りした導入的学習であるという。「いじめ」を取り上げた理由として、白市は大きく2点を上げた。

第1に教育課程上の制約である。公民的分野は、制度上は第3学年で学習されるものである。しかし、先述の通り白市は第2学年を担当していた。ゆえに、「労働」や「冤罪」のように公民的分野の指導でも当然取り扱う題材には、むしろ手が出せなかったと述べた。

第2に子どもの実態が把握しやすいということである。公民的分野で扱われる機会の少ない「DV」や「貧困」というテーマであっても、これらは家庭内の問題であり、外に見えることは限られている。これらの単元を扱うことで、子どもに何らかの負の影響を与える可能性を危惧した。一方、「いじめ」は、教師が比較的把握しやすいため、取り上げることにしたという。

単元「いじめ」では、いじめのいう社会現象の説明が目指された。いじめの解決が難しい理由を、個々人の道徳意識に求めるのではなく、日常生活に潜む固定化された人間関係やスクールカーストと称される仕組みに起因することを分析させることで、目標の達成を図ろうとした。

したがって、白市は「しくみ」の把握と表現を重視した。問題解決のための大人（第三者）の介

入の有効性についても、この「しくみ」の理解を活用することが意図されていた。

## (3) 授業展開と教材活用

単元は、イレギュラーな位置づけのため、1時間完結の授業となった。「なぜいじめの解決は難しいのだろうか」のMQに答えるために、いじめの原因・背景を扱う学習材の第2見開きを中心に、授業が構成された。

導入部では、いじめについて考える子どもの様子を捉えたVTRを見せる。次に、いじめが起こる原因について、学習材の第2見開きを教師が読んで概観させている。ここで提示されている概念は、大きく次の2点である。

第1にいじめの四層構造。いじめを行う「加害者」、加害者をはやし立てる「観衆」、それを見て見ぬふりをする「傍観者」が、「被害者」を同心円的に取り巻いている関係である。第2にスクールカースト。これは、「人気」や「モテ」などの度合いで決まる教室内の階層構造のことで、人気の高い少数者が、そうでない大多数を価値づけることで生ずるピラミッド構造の概念である。

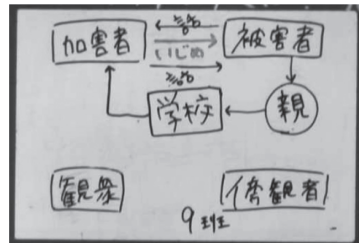
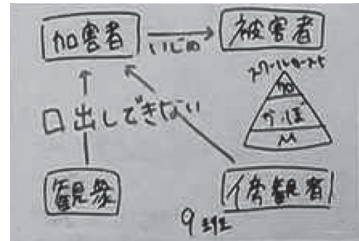
展開部では、白市自ら作成したプリントを用いて、被害者、加害者、観衆、傍観者、黙認、仲裁、スクールカーストなど、いじめのしくみを理解するための重要語句を確認させた。そして再び「なぜいじめの解決は難しいのだろうか」と問うた。ここでは、学習材に掲載されたドラえもんの漫画やスクールカーストに関する子どもの声を参考に、日常生活で起こりうるいじめの構造を、図を使って分析させている。

さらに白市は、いじめの解決策として大人に助けを求める可能性を紹介した。その上で、なぜ大人がいじめの解決に貢献できるのかを、先に描いた構造図で大人の立ち位置を確認しながら検討させた。最後に、いじめは学校でのみ起こることではなく、社会の様々な場所で起こりうること、したがって、もし自分が当事者となった際には、傍観者や観衆にならないでほしいと語り、授業を締めくくっている。

このように本授業は、構造図を使っていじめの成立を分析させるとともに、それを活用しながら理論的に解決策を追求させるところに特色がある。

表6 白市教諭の授業過程

時	主たる指示・発問
第1時	<p>◎なぜいじめは自分たちで解決するのが難しいのか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・被害者，加害者，観衆，傍観者，黙認，仲裁，スクールカーストといった重要語句を理解しよう。</li> <li>・ドラえもんの漫画とスクールカーストについての生徒のインタビューを読もう。</li> <li>・なぜいじめは自分たちで解決するのが難しいのか，図を使って説明しよう。（上の図）</li> <li>・いじめの解決策にはどんなものがあるだろうか。</li> </ul> <p>○いじめは大人に相談すると解決されるというが，なぜ大人に頼るといじめの解決に繋がりがやすいといえるのだろうか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・先に書いた図を使って理由を説明しよう。（下の図）</li> <li>・大人はいじめの構造からみると，どのような立ち位置にいるのだろうか。</li> <li>・いじめは学校でだけ起こるものなのだろうか。</li> </ul>



(4) 教師のカリキュラムデザインの特質

このような白市のカリキュラムデザインの特質として，次の2点を指摘できる。

第1に，教育内容と教材は，学習材の単元「いじめ」に基本的に準拠して展開している点である。いじめを態度や道徳の問題として処理するのではない，社会科学的に解釈可能な問題として浮かび上がらせ，概念的な分析を試みている。

第2に，学習対象を日常的な生活の中に求めている点である。学校や地域という生活に密着した空間だからこそ，いじめは露わになりにくいし，扱いづらい。そういういじめの存在を構造図を使って暴き出し，学習集団として対象化＝説明させる指導には，白市の教科観が色濃く投影されていると解される。（寺嶋 崇）

4. 学活・道徳として一日常生活の省察型－

(1) 実践者の来歴と教育観

矢野教諭は，大学で景観地理学を研究した後，大学院で「生活・文化」学習を研究した。大学院修了後はA県での勤務の後，B県の公立中学校に赴任した。初任校の4年目から現任校に赴任するまで，教科指導は英語を担当していた。現在は第2学年の社会科を担当しており，また校内の道徳教育推進の任も担っている。

矢野は，子どもが多様な事象に興味・関心を抱

くことが学習意欲につながるという信念を持つ。とくに「生活・文化」や「身近な問題」は，社会に対する興味・関心を高める効果的な媒体となりうるという。よって今回の実践でも，生徒の学習意欲を引き出す方向で準備が進められた。

(2) 本時の目標とカリキュラム上の位置づけ

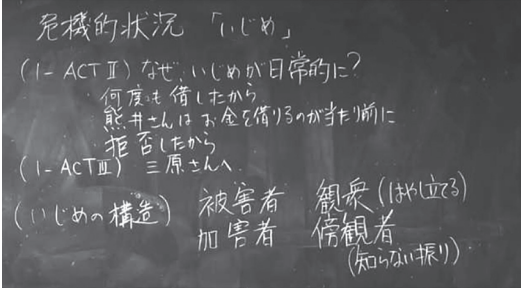
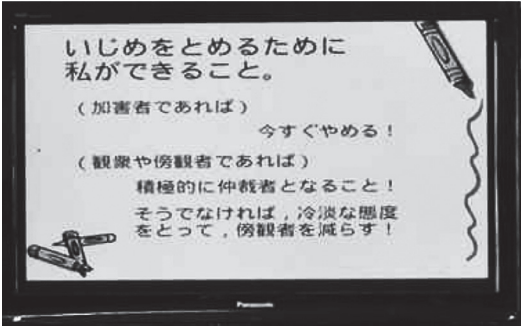
矢野は，学習材のなかの単元「いじめ」に焦点化して，2時間の特設授業を行った。本テーマを選択したのは，「どの子にも経験があって」，いつでも直面しうる「身近な問題」だからである。

ただし当時，矢野は第2学年の地理的・歴史的分野を担当していた。また公立校の場合，学習指導要領から逸脱するリスクは極力回避しようとする思惑が働く。そこで矢野は，本学習材を第2学年の社会科の枠内で実践するのは難しいと判断した。結果的に「学活」と「道徳」の時間が実践のターゲットとされた。

本授業は，2時間を通して，いじめ解決に向けて私にできることを考えさせ，日々の生活を省察させることをねらいとしている。

第1時は，「学活」として実施された。主なねらいは，「いじめの四層構造を理解させる」こと。とくにいじめにおける「傍観者」や「観衆」の存在に気づかせることを目指している。現にクラスに傍観者や観衆になりやすい生徒が多いという事

表7 矢野教諭の授業過程

時	主たる指示・発問
第1時	<p>・漫画を見て、危機的状況をまとめよう。</p> <p>○なぜ三原さん（漫画の登場人物）へのいじめが日常的になったのか？</p> <p>◎ここまでで、あなたなら三原さんにどのような言葉をかけるか？</p> <p>○いじめは、どのような構造となっているか？</p> <p>・ドラえもんを用いて、登場人物がどの立場（被害者、加害者、傍観者、観衆）にあたるか整理しよう。</p> <p>○学校の中にもある「いばる順番」とは何だろうか？</p> <p>・なぜスクールカーストの上下関係を崩すことが難しいのだろうか？</p> <p>◎なぜ三原さんへのいじめがエスカレートしていったのか。学んだ成果を活用して説明しよう。</p> 
第2時	<p>・スクールカーストはあっていいものなのか？カードを使って意見を示そう。</p> <p>・資料のドラえもんの場面はいじめか、いじりか？カードで意見を示そう。</p> <p>・どのようになったらいじめになるのだろうか？</p> <p>○もし、自分自身がいじめの場面で観衆や傍観者であったら、いじめをとめるためにとることができる行動は何があるか？</p> <p>・学習材第3見開きの本文中で、傍観者や観衆ができることを見つけよう。</p> <p>・ネットいじめとは何か？</p> <p>○いじめをとめるために社会ができることは何か？</p> <p>○いじめ問題の解決のために学校外の力を借りるべきか？自分の意見をまとめ、グループ、クラスで交流しよう。</p> <p>◎当事者ではない三原さん、熊井さん以外にいじめを止めることができる人にアドバイスするとしたら誰にするか？その人へのアドバイスを書こう。</p> <p>◎三原さんに一言アドバイスするとしたら、どのようなことをアドバイスするか？</p> 

実を受けてのことである。第1時は、そういう立場は許されないことを子どもに「意識化」させ、四層構造の概念で現状を振り返る「生徒指導」の意味合いが大きい実践となる。

第2時は、「道徳」として実施された。授業のねらいは、「不正な行動やいじめに対して許さないという気持ちを持ち、望ましい学校生活を構築しようとする態度を育成する」こと。具体的には、「積極的な仲裁者になる」ことである。第2時は、第1時に「意識化」した概念を活かし、いじめの解決に向けて、自分たちがいかに「行動化」できるかを考えさせるものとなっている。

このように矢野は、各教科・領域が担うべき目標・内容について、既に明確な考えをもっている。今回の「いじめ」の教育課程の位置づけや目標設

定にも、その影響が伺えるのではないか。

### (3) 授業展開と教材活用

矢野は、概ね学習材の内容構成に準拠して授業を展開した。しかし道徳の目標に即してプリントやスライドに独自の学習活動を組み込むことで、子どもの意識や行動に迫る構成となっている。

第1時は、学習材の第1見開きと第2見開きを使って指導する。導入部では、第1見開きの漫画に描かれた状況を整理し、「なぜ三原（いじめの被害者）は日常的にいじめを受けるようになったのか、自分なら三原にどのような声をかけるか」を考えさせている。展開部で、いじめの構造について第2見開きのモデル図、本文を用いて矢野自ら説明している。また、資料からいじめの構造を



読み取る活動を個人単位でさせた後に、その成果をグループとクラス全体で交流させている。

第2時は、学習材の第3見開きを活用しつつ、独自の展開を加えていく。導入部では前時の内容を復習するとともに、スクールカーストの是非をめぐって、表裏で色の違うカードを使い意見を表明させている。展開部では、①生徒自身が観衆や傍観者の立場に置かれたときに自分にできること、②いじめを止めるために社会ができること、それぞれについて学習材の本文を参考にクラス全体で議論させている。さらに校外の力を借りていじめを解決することの是非も問うている。終結部では、いじめを止めるキーマン：傍観者と観衆にむけて提案文を書く活動を設けて、望ましい行動とは何かを表現させている。

このように押さえるべき概念については、矢野自ら簡潔に解説する。一方、いじめを自分たちの意識や行動の問題として自覚させる場面では、子どもの見解を存分に引き出すように構成されている。

#### (4) 教師のカリキュラムデザインの特質

このような矢野のカリキュラムデザインの特質として、次の2点を指摘できる。

第1に矢野は、いじめを「どの子にも当てはまる」「身近な問題」として取扱い、学習材の提案する学習活動を大胆に再構成して展開している。問題の「意識化」から解決に向けた「行動化」まで、たえず日常の学校生活を省察し、実践力を高めることを中核にして、授業を展開している。

第2に、そのような展開には、「身近な問題」で興味・関心を喚起し、子ども主体の学習を目指すという矢野の教育観の影響が認められる。また社会科として実践することは諦め、学活や道徳として扱うと判断したとき、教科・領域の違いに応じて授業をアレンジできた点には、目標に基づいて授業を柔軟に再構成していく矢野の専門性が現れているのではないかと推察される。(若原 崇史)

## IV 結論

冒頭に掲げた本稿のRQを再掲しよう。①教師のカリキュラムデザインを規定する主たる要因は何か。②その質的な違いはなぜ生じるのか。

4人の実践例は、連続的状況下と独立的状況下の異なる文脈で実施されていた。そこで各状況下

に分けて、実践の事実を比較整理したい。

公民的分野の指導と連続した状況下で学習材を使うことのできた阿賀と坂は、本学習材を子どもの社会事象に対する判断力を育てるために活用した点で共通している。両教師は、「失業」「冤罪」「いじめ」「DV」「貧困」といった個人の信念や価値観に関わるセンシティブなテーマで編成された本学習材を、社会科公民的分野としていかに扱い意義づけるのか、そもそも扱うことが適切かという点で苦勞し、カリキュラムをデザインしていた。結果的に共通して、「失業」が子どもの判断力を育てる素材として選択された。しかし、実際の展開には違いが見られた。

坂の場合、子どもに判断基準を構築させる目的で、学習材の第1見開きにおける「対立の可視化」機能を活用した。その上で、ツールミン図式で対立の構造（主張や根拠）をまとめる、特に坂が得意（研究課題）とする指導法で授業を展開していた。また、学習材に含まれる教育内容が雇用者（＝弱者）の視点に偏っているとみなし、経営者（＝強者）の視点を意識的に補足していたことも特徴的だった。一方、阿賀の場合、学習材の第3見開きに示された「解決策の提示」を批判的に活用した。子どもたちが常識的に感じている判断基準と法的な枠組みとのギャップを可視化し、簡単に割り切ることのできない社会の複雑さを掴ませていたといえる。

①阿賀のように（他者の）判断基準の分析を優先させるか、②坂のように（自己の）判断基準の構築を目指すのか。両者間でも、形成したい判断力の内実＝目標設定が異なる。さらにそれは、学習材が意図した目標とも異なっている。結果的に、いずれの実践ともに個性あふれる自立的なカリキュラムデザインが示されていた。

一方、地理や歴史を教えている最中に独立して学習材を扱わざるを得なかったのが、白市と矢野である。両教師は、学校が定める教育課程上、通常は現代の危機的状況を扱わない学年でいかに取扱うかで苦慮していた。両者とも、「いじめ」に教育内容としての意義を見出し、第2見開きに示された「問題の構造」を活用していた点では共通していた。しかし、いじめ自体の捉え方と教育課程上の位置づけが大きく異なっていた。

白市の場合、第2学年にも関わらず、社会科公



民的分野の授業として位置づける決断をした。「いじめ」を社会的な問題として位置づけ、その原因を分析させる子ども主体の授業を展開していた。一方、矢野の場合、社会科との接続を断念し、道徳で扱う倫理的、実践的な課題として「いじめ」を選択した。これは、既存の教育課程の中で無理なく扱おうとした結果に他ならない。また、校内の道徳教育推進担当であることも影響している。

①白市のように社会科に拘り、日常生活の課題を概念的に分析させることを目指すか、②矢野のように柔軟に道徳にスイッチし、日常生活の課題を省察させることを優先するのか。両者に違いは見られるが、いずれも勤務校が許す限りの自立的なカリキュラムデザインに挑戦していた。

以上を踏まえて今回のデータから結論を導くと、教師のカリキュラムデザインを規定する第1の要因は、個人の「専門性」である。4人の教師は、大学時代の研究テーマや就職後の職務経験は異なっている。しかし、聞き取り調査で分かったのは、4人とも自己のカリキュラムデザインの意図とそれを達成する方法を理路整然と語ることができていた点である。目標に基づいて内容と指導法を選択する教科教育学の思考様式に習熟し、意思決定の様式に慣れているのには、専門性にもとづく継続的な学びの影響が推測される。

第2の要因は、社会科教師としての「教科指導の思想・信念」である。4人の教師は、就職後に自らの教科観・教育観の省察と再構築を余儀なくされたが、その結果、より洗練された目標論に基づくカリキュラムデザインが可能となっていた。阿賀と坂は、国立大学の附属校に赴任した経験、白市は、学びの共同体づくりに取り組む学校に勤務した経験が、その契機として指摘できるだろう。矢野は、英語科の教員を長年務めたことが、逆に社会科の教科観を見直し、強化する機会となったのではないか。

第3の要因は、教師をとりまく「環境・文化」である。同じ大学の教科教育学の影響下にあり、専門性が類似していても、カリキュラムデザインの質に差異が生じるのは、教師をとりまく「環境・文化」が個人の「思想・信念」を発揮できる程度を左右するからではないか。具体的に「環境・文化」には、以下3つの状況が指摘できる。

第1に「政策的研究」が要請されている学校。

地域の政策的・教育的な課題にもとづいてカリキュラム開発を進めている学校環境である。本調査では、矢野が当たる。道徳教育の推進やユネスコスクールとしての成果づくりが期待されている状況下では、しばしばそちらの目標達成を優先せざるを得ず、個人の教科観・教育観との調整が求められてくる。

第2に「組織的研究」を推進している学校。教員個人の問題意識によりも教師集団でカリキュラム開発に取り組んでいる学校環境である。本調査では、白市が当たる。校長のリーダーシップと教員の合意のもと学校の教育方針が構想され、学びの共同体づくりが推進されている状況下でも、同じように個人の教科観・教育観との調整が求められることになる。

第3に「個人研究」の推進を尊重している学校。学校として大きな研究テーマを共有しながらも、教師各自にテーマの解釈や課題の具体化が委ねられている学校環境である。これは大学の附属校に多く、本調査の場合では阿賀と坂が当てはまる。他に比べると個人の教科観・教育観が尊重され、発揮されやすい環境にあるが、その分、自立的な省察と研修を通じて、それを成長させていくことが求められる。

この他にも、教室（人間関係や子どもの家庭環境）や地域の状況など多様な状況が重層的に絡み合っており、教師のカリキュラムデザインは成立している。

以上のように4人の教師は、同一大学における教科教育学を直接的間接的に学び、社会科教師としての専門性を高めることで、教科指導の「思想・信念」を形成していた。しかし、その変容や発揮のされ方の程度は、教員を取り巻く「環境・文化」に応じて異なり、それが社会科のカリキュラムデザインに質的な違いをもたらしていた。

最後に、本学習材が教師の実践改善に与える効果を述べて結びとする。教師の実践をよりよくする上では、「教科観・教育観」の確立・成長を支援することが欠かせない。しかし、観の形成は個人の思想・信条にも関わるために、統制的・強制的に行うことはできない。あくまで「教科観・教育観」の省察を促し、それを自立的に成長させていくしか方法がない。その際、本研究で開発した学習材が効果的に機能する。

本調査における4人の教師は、職務経験の中で、個人の信念が揺さぶられる経験をしていた。しかしこのような経験は、教員生活の長い道程の副産物に過ぎず、意図的に設定されたものではない。しかし、本学習材には、そういう場면을意図的に創出する機能が組み込まれている。本学習材は、教科の理念・目的が強く投影されたカリキュラムのフレームワークを示しており、それを使って各教師がカリキュラムデザインしようとする時、自らの「教科観・教育観」を省察せざるをえないような構成となっている。ゆえに本学習材は、現職教員向けの研修教材として効果を発揮する可能性も秘めている。

今後は、これまで開発してきた学習材を現職研修の場で、さらには教員養成の場でも活用し、その効果を検証していくことが課題である。

(渡邊 巧・草原 和博)

#### 【註】

- (1) 公民学習材は、教師に様々な意思決定を要求するものであり、その制作には、岡田了祐、寺嶋 崇、能見一修、藤田雅幸、横山千夏、若原崇史が従事した。

#### 【主要参考文献】

大杉昭英 (2011). 概念分析支援型のモデル教科

書の使用法, 研究成果報告書 (代表者 岩田一彦), 学習材としての社会科教科書の効果的な使用法の関する調査研究, 財団法人教科書研究センター, 99-106.

川口広美 (2010). 教師が作成したシティズンシップ実践カリキュラム構成とその特質, 社会系教科教育学研究, 22: 141-150.

草原和博 (2012). 多文化的性格の地域を教師はどのように教えるか, 社会科教育研究, 116: 57-69.

草原和博・大坂 遊・瀬戸康輝・田口敏郎・中山茜・西村祥太郎・好井基文 (2014). 社会科教師はどのようなカリキュラムデザインが可能か, 学校教育実践学研究, 20: 91-102.

田中 伸 (2011). シティズンシップ教育実践の多様性とその現地, 教育方法学研究, 36: 39-50.

渡部竜也・日下部龍太・須郷一史・内藤圭太・永山大地・木下沙綾香・浜野啓史・渡部恵奈 (2009). 授業計画・実践の力量形成に与える法学・社会科教育学の専門性の影響に関する研究, 東京学芸大学紀要人文社会科学系Ⅱ, 60: 23-46.

Thornton,S,J, 渡部竜也・山田秀和・田中 伸・堀田論訳 (2012). 教師のゲートキーピング, 春風社.