

# 教科書開発者の専門性を高める研修プログラムを いかにデザインするか

—カンボジア教育省社会科教科書改訂プロジェクトを例に—

大坂 遊\*・桑山 尚司・守谷 富士彦\*\*・草原 和博

(2018年12月10日受理)

How Should We Design a Professional Development Program for Textbook Developers?  
A Case of Social Studies Textbook Development Project  
for the Ministry of Education, Youth and Sport in Cambodia

Yu Osaka, Hisashi Kuwayama, Fujihiko Moriya and Kazuhiro Kusahara

The purpose of this study is to empirically clarify how we should design a professional development program for textbook developers by investigating a case of social studies textbook development training course in Japan implemented in June, 2018. We evaluated the outcomes and issues of the case as a design-based research by applying the three-layer conceptual model (“Skill”, “Theory”, and “Belief”) of the expertise for textbook developers and five design principles for the professional development program focusing on “Rationale Development”. The results show the autonomous and positive change in belief of the trainees as well as the improvement of a certain degree of cognitive understanding in theory, and practical skills of textbook design. By disclosing and systematizing the tacit knowledge of such professional development program, this study implies (i) the measures of evaluating and improving the professional development program and its design principles for practitioners in international cooperation, (ii) the assurance of mutuality between trainers and trainees, and opportunity of meta-cognition on learning process and outcomes for trainees, and (iii) the potential application of Japan’s experience in textbook development for educational researchers in the field of curriculum and instruction.

Key words : Professional development program, Rationale development, Textbook developer, Design principle, Cambodia

## 1 問題の所在

(1) 教科書開発者の置かれた状況①日本：検定制の下での教科書開発

わが国において、教科書（教科用図書）は「教科の主たる教材であること」「児童または生徒用の図書であること」「文部科学大臣の検定を経ること」という三点の特徴を有している（石井，2009）。特に三点目の特徴、いわゆる「教科書検定制」をめぐっては、憲法の定める「表現の自由」に反する検閲にあたる行為であるとして、家永教科書裁

判を通してその是非が問われた。また、社会科においては、とりわけ歴史教科書が政治的な論争の的にされやすく、その採択や記述をめぐって国際的な論争の火種になり続けてきた。森脇（2014）が指摘するように、歴史教科書が国際的な問題になるのも、国家の意志が反映せざるを得ない検定制であることにその根本的な要因があるといえる。民間による教科書の開発さえ認めない、すなわち国定教科書制を採用する国であれば、このような傾向はさらに顕著であろう。

\* 広島大学教育ビジョン研究センター教育研究推進員 \*\* 広島大学教育ビジョン研究センター教育研究推進員

このような教科書の開発や採択に関わる関係者の労苦は察するに余りある。果たして、彼らは具体的にどのような困難に直面し、その困難を打破するためにどのような力量＝専門性が求められるのであろうか。センシティブなテーマであるためか、学術的な研究は極めて少ないものの、当事者の著作物からその「思い」を推測することはできる。たとえば、社会科教科書の執筆に携わった川崎誠司は、次のように述懐する。

教科書に記載されている内容は、現代の社会生活において特に認識すべき重要な社会事象に関するものではあるが、それらは入口に過ぎない。入口に入るかどうか、またどの入口に入るか、入った先で何を考え学ばせるか等については、教師の裁量に委ねられている。まさに『教科書で』教えることが求められているのである。その教科をなぜ教えることになっているのか、何を教えるのか、何をを用いて教えるのか、どのようなプロセスで教えるのか、という一連のことを教師は考えることになる。【中略】

教科書の執筆編集においては高校生の発達段階を考慮し、教科の性格にも配慮しなければならないが、必ずしも一つの理想を目指して進むことができない場合も多い。さらには前述のように、「教科書を」教えるのではなく「教科書で」教える教師を念頭に置き、教師や子どもたちをどう動かすかをイメージして内容の構成をする必要はある。

教科書が教師をエンカレッジする、つまり執筆陣の願いが教師に伝わり、力量ある教師が個々の子どもたちを念頭において主体的に学習指導にあたる。これは教科教育の執筆者の理想である。(川崎：2015, pp.53-54)

このように、川崎は教科教育学の立場から、「教科書で教える」、つまり教科書の構成や記述を批判的に読み解きながら教師が存分に活用できることを意図して、教科書執筆に携わっていたことを明かしている。また別の箇所の記述からは、川崎が他の専門科学者や教科書会社の編集担当者らと意見を交流し、時に議論を戦わせながら共に教科書をデザインしていくことの困難さや苦労話も語られる。このような川崎の信念や経験は、他の教科書の教科書開発者にも共通するものだろう。

一方で、教科書検定を実施する文科省の立場からの期待や苦労も存在する。新保(2018)は、自

身が教科書調査官として教科書検定に携わった経験から、その職務の実態や教科書執筆陣とのやりとりの様子、さらに省内での立ち位置に至るまで仔細に記述している。その中で、新保は教科書調査官の多くが教科領域に関わる専門諸科学の研究者であること(新保自身は古代ローマ史が専門)、少人数で自身が専門としない領域を含む膨大な教科書の記述をチェックしなければならないこと、検定意見を最初から拒絶するような礼を失した教科書執筆者に苦労したことなどが指摘されている。これらをふまえて新保は、教科書検定が対立の場ではなく、より良質な教科書を作り上げていく協働の場になるべきことを強調している。

これらのような、当事者による回顧録的・エピソード的な論考は数多くあるものの、教科書開発者の専門性についての体系的な研究は存在しない。専門科学者、教育学者、現職教師、教科書会社の編集担当者、そして教科書調査官など、多様なステークホルダーが教科書開発に関わる中で、彼ら彼女らに求められる専門性について実証的に明らかにしていくことが求められている。

## (2) 教科書開発者の置かれた状況②カンボジア：国定制の下での教科書開発

日本とは置かれた状況が異なる諸外国の教科書開発者にとっても、教科書開発における課題やそれを乗り越えていくための専門性が求められることに変わりはない。筆者らは現在、カンボジアの社会科教科書と国家スタンダードの開発に携わっている。筆者らの意見交換で導かれた教科書開発担当者が直面する課題を整理すると、次のようになる。

### 【教科書開発の当事者が感じる課題】

- ① 制度的な制約：国定教科書のため、現行制度と対立する見解を取り扱いづらい、取り扱う内容に個性(バリエーション)を提案しづらい
- ② 政治的・社会的な制約：歴史的な論争のある題材を扱いづらい
- ③ 金銭的・技術的な制約：印刷局との折衝や予算の制約で、大幅なページ増やカラー化などは難しい
- ④ 金銭的・技術的な制約：教師用指導書が一部の学年・領域しか作成されておらず、教科書をどのように活用すればよいかを現場教師が熟知していない

【支援する専門家（筆者ら）から見た課題】

- ⑤金銭的・文化的な制約：資料集などの副教材を作成する習慣がなく、また教師や子どもたちが他の教材にアクセスすることが困難なため、教科書が事実上唯一の教材となっている
- ⑥文化的な制約：国家カリキュラムを教師が参照する習慣がなく、国家カリキュラムと教科書との対応関係を、現場の教師も教科書開発担当者も検証しようとする意識が希薄である
- ⑦制度的な制約：現場教員に対する研修の機会がほぼ存在せず、画一化された授業プロセスが浸透しており、教科書を活用した多様な授業づくりが阻害されている
- ⑧制度的な制約：これまで各教科（領域）が個別に教科書を編纂してきたため、各教科（領域）の横断や連携といった発想に乏しい

【両者が共通して感じている課題】

- ⑨人的な制約：前回の教科書改訂時のスタッフがほぼ残っておらず、教科書開発に関する理論的・実践的なノウハウが継承されていない

このように数多くの課題が存在する中でも、とりわけ⑨の人的な制約は、教科書開発の当事者とそれを支える専門家の双方が課題として意識しているものであった。ただし、支援を行う中で、教科書開発を自立的に遂行できる現地専門家を長期的なスパンで育てたいと考える研修スタッフ（筆者ら）に対して、今回の教科書改訂に対応できる実践的で技術的なアドバイスを短期集中的に求める当事者という、問題意識の齟齬を感じる場面は少なからず存在していた。

(3) リサーチクエスト

そこで本研究では、筆者らが携わるカンボジア教科書改訂プロジェクトを事例に、「教科書開発担当者の専門性を高める研修プログラムはいかにデザインされるべきか？」を究明したい。具体的には、上述の様々な制約のなかでも特に喫緊の課題であり、かつ長期的な視野での専門家養成にも資する⑨の人的な制約に焦点を当てたい。そして、その課題を解決する研修プログラムを仮説的に開発し、その効果を検証したい。（文責：大坂遊）

2 研究のフレームワーク

(1) 研修プログラムの理論的基盤：社会科教科書開発者の専門性の三層モデル

研修プログラムをデザインする前に、研修を通して形成したい教科書開発者の専門性を定義しておきたい。

本研究では、研修プログラムの理論的基盤として、図1に示すような専門性に関するモデルを作成した。本モデルは、筆者らが日本やカンボジアの教科書開発者が抱える課題を共同で抽出していく過程で共通認識として合意し、考案したものである。

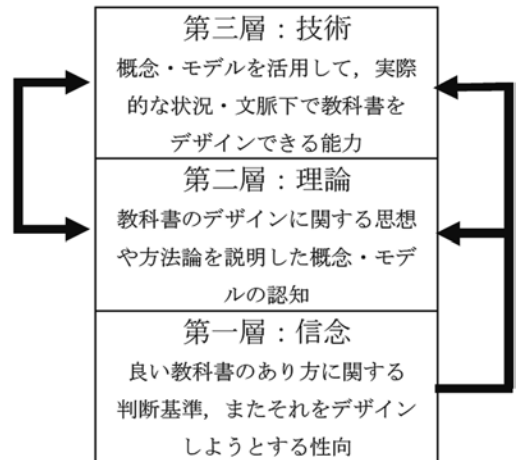


図1 社会科教科書開発者の専門性モデル

基層にあたる第一層の「信念」とは、「良い」教科書のあり方に関する専門家の判断基準であり、またそれをデザインしようとする性向のことである。具体的には、これからの社会のあり方や子どもの学び方、教科書活用のされ方について明確なビジョンを持ち、それを教科書に反映させようとする姿勢を意味している。

第二層の「理論」とは、良い教科書をデザインし、評価するための概念・モデルの認知である。具体的には、国民国家の形成および集合的記憶の形成からみた教科書の機能論、教科の目標に準拠した教科書デザイン論、教科書を活用した探究過程論、学びの多様性に配慮した学習環境論などを熟知していることである。

第三層の「技術」とは、良い教科書に関する概念・モデルを活用して、実際的な状況・文脈下で教科書をデザインできる能力である。具体的には、教科書の単元や見開き、見出しを構成し、資料を選定し、本文を記述し、学校種や科目、子どもの多様な学びに応じた学習活動を構想できるスキルを想定している。

図の左右にある矢印は、これら三つの各層がどのように影響しあっているかを説明した。この図は、教科書開発に関する技術と理論は相互に不可分な関係にあり、相乗的に成長していくとともに（図左側）、技術や理論の成長は、教科書開発のあり方に関する個人の信念にも強く規定されている（図右側）構造を描いたものである。

研修プログラムは、この構造の各層に対して働きかけ、研修者がもっている各層の省察と再構築をうながすことを意図することとした。

(2) 専門性育成の理論的枠組み：「理論的根拠の形成」論

次に、図1の専門性を研修者に構築する方法に関する「理論的枠組み (theoretical framework)」を述べる。理論的枠組みとは、「どういう立場で質的研究を進めるかを方向づける理論をさすもので、研究全体の性格や方法論を形づくるもの（関口；2013, p.96）」とされる。

本研究では、図1の第一層に位置する「信念」を形成する研修プログラムをデザインする理論的枠組みとして、「rationale development」の概念を用いる。本概念は、米国社会科教育者のシェーバー (Shaver, 1977) やニューマン (Newmann, 1970, 1977) らが提唱した「rationale (理論的根拠)」の概念を、Todd S. Hawley 氏が再定義することで生み出されたものである。この概念は現在、氏自身によって「社会科を教えることについての目的を他者に分かる形で明示的に示す行為を通して自己を変容させていく、知的で倫理的で潜在的に変わりうる省察のプロセス」として定義されている (Hawley, 2012)。

Hawley によれば、①教育者は「自分が何を行っているか、なぜそれを行っているのか」を理解する義務を有しており、学校という政治機関を通して実質的に権力を行使している教師は、自分の実践を正当化する倫理的な責任をもっていること、②教師が自身の rationale を形成することは、教師が個人的に確立している信念を無意識的に学生に押し付けることを避ける可能性が高まること、③教師が学校の管理者と保護者に対して自らの実践を説明し、正当化する際の基礎になること、これらの観点から有益であると主張した。

本概念は、社会科教師の専門性開発を主眼として提案されたものだが、本概念が意図する上述の責任や態度は、政治的な拘束力を持って教育目標・教育内容を教材化し、編纂する任にある（国定）

教科書開発担当者にも（にこそ）求められていると仮定できる。そこで本研究では、「教科書開発担当者の rationale development を支援することが、当事者の教科書開発における専門性の向上に資する」という仮説を設定し、rationale development を支援することで「信念」の再構築を促し、「技術」や「理論」の習得・活用を支援する研修プログラムを開発・実施することにした。

（文責：大坂遊，草原和博）

### 3 研究方法

(1) 研究の方法論としてのデザインベースドリサーチ (DBR)

上述のリサーチクエスチョンを解明するため、筆者らは、デザインベースドリサーチ (以下、DBR) の方法論に依拠し、カンボジアの教科書開発担当者の専門性を高める研修プログラムの構造と学習環境の「デザイン原則」を構築する。また、それに基づく研修を実施する。

DBR とは、教育実践の具体的な改善を図ったり、新しい教育実践を生み出したりする研究において、教育実践への積極的な介入の基盤となる学習環境の設計（「デザイン」）を行うこととされる（関口，2013）。この定義を踏まえて、関口は、DBR (デザイン実験) の基本原理を表1のようにまとめている。本研究は、この DBR の基本原理に従ってデザインする。

表1 デザイン実験の基本原理

- |   |
|---|
| <p>① 特定の教育現場における学習環境の設計と理論的研究が密接に結びついている。</p> <p>② 学習環境の研究開発は、設計、実施、分析、再設計……のサイクルの継続を通して進められる。</p> <p>③ 研究成果は、学習環境の設計や実施に関わる人々に役立つ理論の生成をめざす。</p> <p>④ 特定の設計が実際の教育現場においてどのように機能するのか、明確に説明する必要がある。そのために、特定の設計がどのような結果をもたらしたのかその過程を文書化できるデータ収集・分析の方法がとられる。</p> |
|---|

※関口；2013, p.140 より引用。

(2) 具体的な研究手続き

DBR の研究成果のとりまとめにあたって、本論文では、以下の手続きで論を進める。

第一に、筆者らが研修プログラムをデザインす

ることになった経緯と筆者らが置かれている状況について述べる（第4章）。筆者らは、2017年5月以来、カンボジアの社会科教科書改訂プロジェクトに教科教育の専門家として参画した。このプロジェクトの一環で、毎年度、日本国内で教科書開発者向けの研修プログラムを実施することが要請された。

第二に、この要請を受けて企画・立案した短期集中研修プログラムの「デザイン原則」を述べる（第5章）。本研修プログラムは、関係者らの協議を経て、「自ら＝カンボジア人専門家らが理想とする教科書像を表現できるとともに、それを理論ベースで改善できること」を主目的とした研修となった。

第三に、研修参加者が日々記述したリフレクションシートと、研修中に作成したモデル教科書を分析し、研修参加者の「信念」「理論」「技術」の変化を分析する（第6章）。この結果に基づいて、研修プログラムの目標達成度を評価するとともに、その基盤となるデザイン原則の評価を行う。

最後に、一連の研究成果が示唆することを、国際協力の研修主体、研修参加者、社会科教育の研究者の三つの主体別に考察したい（第7章）。

（文責：大坂遊、草原和博）

#### 4 研修プログラム開発の背景

##### (1) 事業全体の概要

本研究の対象であるカンボジアの教科書開発者向け研修は、国際協力機構（JICA: Japan International Cooperation Agency）の草の根技術協力事業・地域提案型として、広島平和貢献ネットワーク協議会（事務局：広島県地域政策局平和推進プロジェクト・チーム）が行っている国際教育協力事業の一環で行われた。その概要（2018

年10月17日時点の教育省合意）は、表2のとおりであった。

三か年の研修計画では、2017年度に新社会科カリキュラム開発、2018年度に新社会科モデル教科書単元開発と同モデルに基づく授業開発、2019年度に一連の開発・評価プロセスのマニュアル化が行われる。その計画方針、以下のとおりである。

- ① 現地の持続可能な体制構築と人材育成のために、日本側教育専門家主導の開発ではなく、現地教育専門家主導の開発を行う。
- ② 常にカリキュラム、教科書、授業実践の開発・評価プロセス全体の中で、各年次の開発対象を位置づける。
- ③ 教育専門家の専門性について「信念」「理論」「技術」の三層モデルを概念枠組みとして捉える。（本稿第2章（1））
- ④ 教育専門家の専門性開発プログラムについて **rational development** の支援を重視した理論的枠組みで捉える。（本稿第2章（2））
- ⑤ 現地の教育事情や実務環境（その政治性・経済性・社会文化性・歴史性）において行われる現地研修と、そこから比較的切り離された環境で集中的に行われる本邦研修のつながりを重視する。
- ⑥ 本邦研修プログラムのデザイン・実施・評価を諸原則に基づき行う。（本稿第5章（2））

##### (2) 2017年度までの研修状況

全体の計画に基づき、2017年度は新社会科シラバスの開発を主目的として、計六回の現地渡航・研修（2017年5月2回、6月、10月、2018年1月、2月）と一回の本邦研修（2017年11月）が実施された。各研修では、単に社会科カリキュラ

表2 カンボジア社会科カリキュラム・教科書開発事業の概要

【プロジェクト名】	カンボジアにおける持続可能な社会構築のための社会科カリキュラム・教科書開発
【実施期間】	2017年3月～2020年2月
【対象】	カンボジア教育省・カリキュラム教科書改訂委員会社会科関連4小委員会（地理、歴史、道徳・公民、家庭・経済）の構成員からなる事業推進委員会（Project Working Group, 以下WG）
【上位目標】	カンボジアにおいて社会科の教授-学習の質が改善される。
【プロジェクト目標】	カンボジアの授業改善のために、社会科の教科シラバス及び教科書が改訂され、実施される。
【期待される成果】	<ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 初等及び前期中等教育の社会科について、カリキュラム・教科書開発担当者の知識と意識が向上する。</li> <li>(2) 初等及び前期中等教育社会科の地理領域において、新教科シラバスと教科書モデル単元が開発される。</li> <li>(3) パイロット校において教科書モデル単元が実施され、その教授・学習方法の質が改善される。</li> <li>(4) 事業の評価プロセスをとおして、カンボジア教育省が、社会科シラバス及び教科書の開発・評価のための管理・運用ガイドラインを確立する。</li> </ol>

ムの理論的研修に留まらず、学校教育現場における課題に照らして、カリキュラムの開発実践、教科書の編集・出版、授業実践におけるそれらの活用という全体像の理解醸成を図った。その成果は、以下のとおりであった。

#### ① 新カリキュラム開発に関わる「技術」及び「理論」習得

2017年7月初旬に小学校社会科カリキュラム原案が、また同年12月中旬に中学校社会科（地理、歴史、道徳・公民、家庭・経済の四領域）カリキュラム原案が、各作業部会から上位委員会に提出された。

2018年2月の中間成果報告会におけるカリキュラム開発局報告では、より具体的に①カリキュラムの構成原理や他国との比較といった多角的な視点からカリキュラムが検討されるようになったこと、②課題発見・解決学習に向けた探究プロセスがシラバスに記載されるようになったことが事業成果として報告された。

#### ② 新カリキュラム・教科書開発者の「信念」形成

2018年1月及び2月の活動をおして、カンボジア側WGと共同で、現行カリキュラムに基づく一般的な授業の実態が把握された。限られた範囲ではあったが、首都プノンペン中心部と同郊外、コンポンチュナン州において学校訪問を行ったところ、設置環境、学校規模、施設設備、歴史等によらず、カンボジアの社会科授業には知識の習得を目的とした一定のパターンがあることが明らかになった。その詳細は、守谷他（2018）にまとめられている。いずれの授業の主要な問いも教科書の記述から容易に読み取ることができると、思考したり判断したりする場面が非常に少なかった。また、グループ活動もパターン化していた。

このような授業の背景には、児童生徒にはできるだけ多く知識を獲得すればよいという「学習観」があり、授業者には教科書の知識を効率的に教えればよいという「授業観」があると考えられる。こうした課題は、2018年2月の中間成果報告会で、教育総局及び関連部局（初等教育局、中等教育局、教員養成局、教育質保証局）、学校関係者に共有された。カリキュラム開発実務の「技術」と「理論」を学んだからこそ、現在の社会科授業実践を分析する視点が定まり、カリキュラム・教科書開発者自身の「学習観」や「授業観」の問い直しへとつながる。

2017年度2月に行った研修対象者に対する質問紙調査の結果、すべての回答者が「本事業をと おしてカリキュラムや教科書開発について新しい知見を得た」と自己評価していた。記述式の回答によるその内訳は、授業方法に関わる研修成果を実感した者が87%、カリキュラムについて80%、教科書について33%となっていた。

例えば、「以前は、知識に焦点を当てたカリキュラムを編成していた。しかし、広島県の研修に参加した後、生徒に思考させることや課題を解決させることを取り入れないといけないと感じた」、「教科書から覚えるよりも、新しい情報と生徒の知識に結びつけて思考力、判断力の成長を促す日本の授業方法を理解した。各学校で教員が課題発見について知り、今後に必要な関連づけたり構造化したりする能力の育成に取り組むためにも、新たなカリキュラム目標とより多くの新たな方法を発信してほしい」との回答があった。

全員が必ずしも自らの言葉で表現できているわけではないものの、カリキュラム・教科書開発実務の基盤となる学習観や教授観の問い直しと変容の萌芽が見られる。日本側の研修意図であった「児童生徒の課題発見・解決能力を育むような授業づくりを可能にするカリキュラム開発」の重要性が理解されたと言える。

#### (3) 2018年6月本邦研修の位置づけ

2018年度は、新社会科カリキュラムの理念を具体化する教科書づくりを行った。本研究の対象である2018年6月の本邦研修に先立ち、5月には教科書編集にかかわる基本方針や行動計画を策定する現地研修を実施した。

#### ① 新教科書開発に関わる「技術」及び「理論」の習得

2018年5月研修では、まず教科書分析と開発の理論的枠組み（草原 2011）として、四つの構成要素と三つの類型を提示した。ここで四つの構成要素とは、「テキスト Text」、「資料 Resource」、「活動 Activity」、「(社会的) 目的 Accountability」である。三つの類型とは、学習者のテキスト理解を志向する「コンテンツ重視型」、テキスト分析を志向する「コンセプト重視型」、テキスト構成を志向する「コンピテンシー重視型」である。研修では、これらの理論的枠組みから、他国の教科書の特徴や構成を分析する演習を行った。そのプロセスをおして、カンボジアの教科書開発者は、教

科書に求め組み込まれる教育観や目標によって、類型に見られる四つの構成要素の優先順位、構成、割合が異なることを理解していった。

次に同様の枠組みで、カンボジアの現行教科書「タイ国」を分析し、以下のように今後の教科書改善のアイデアとレイアウトを協議していった。

- 【目的】：単元のページ冒頭に「知識」「スキル」「態度」の三目標を記述する。
- 【テキスト】：水路に関する内容を示すタイトルを「水と命」というタイトルに変更し、生活と関連付ける内容とする。
- 【資料】：テキスト中の数値をグラフ化する。内容の内容の具体が伝わる写真をいれる。
- 【活動】：資料の下に問いや統計データの比較指示をいれる。単元のまとめにあたる活動をいれる。

## ② 新教科書開発に関わる「信念」の形成

教科書開発実務の「技術」と「理論」を学んだからこそ、教科書分析の視点が定まり、カンボジアの現行教科書がコンテンツ重視型であることが明示化された。また、その教科書に組み込まれたカンボジア社会科の教育観を問い直す契機となった。現行教科書「タイ国」の単元は、明らかにテキストが中心に構成され、モノクロ写真のみを資料とし、目的や活動が記述されていない。これは、カンボジアの社会科教科書では、暗黙裡にテキストの内容を「覚えること」が主目的であり、かつ活動であることから、目的や活動を書く必要がない教科書になっているといえる。

5月現地研修では、教科書改善のアイデアはまだ教科書開発の基本方針とはなっておらず、本邦研修で更に教科書開発について理論的にも実践的にも学ぶ必然性を示すところまでを行った。以後、6月までに事前課題として新モデル教科書原案を作成することとなり、6名の代表を研修生として本邦研修を実施した。

カンボジアにおいて現在の教科書改訂に携わる狭義の教科書開発者とは、主に教育省のカリキュラム・教科書改訂委員会メンバーとして任命された計77名（地理13名、歴史19名、道徳・公民24名、家庭・経済21名）を指す。その所属別割合は、教育省職員66.2%、国立教育院（NIE；National Institute of Education）23.4%、王立ブノンペン大学8.8%、高校教員2.6%である。本研究対象となる研修参加者6名は、現在の中核専門家である同改訂委員会メンバーが半数、残りは10

年後の改訂において中核と見込まれる教科書開発者であった。

（文責：桑山尚司）

## 5 研修プログラムのデザイン・実施・評価

### (1) 研修の目標

今回の本邦における研修では、上述の問題意識をふまえ、教科書開発担当者の専門性の中でも、自立的に教科書を開発し、改善できる能力、およびそのような態度の形成に焦点を当てたプログラムを開発した。具体的には、研修参加者が、

- ・カンボジアの社会と子どもにとって良い教科書をデザインし、その良さを説明できること（主に「信念」の省察・形成）
- ・教科書開発を支える概念・モデルを学び、その知識を教科書のデザインに活かせること（主に「理論」の理解・応用）
- ・学んだ成果を活かして、良い教科書をデザインできること、また教科書を改善できること（主に「技術」の習得・実行）

を最終的な到達目標とした。

### (2) 研修の「デザイン原則」

今回の研修では、参加者や予算の制約から、研修期間が二週間（うち研修日は九日間）と定められた。そこで、当該の期間において上述の目標を達成できるように、筆者らの事前協議によって、以下に示す五つの「デザイン原則」を設定した。

#### a. 第一原則：

信念と技術の成長支援：教科書の再デザインのための研修期間

教科書開発者の良い教科書の姿に関する信念が変われば、教科書のデザインは変わる。教科書開発者の技術が向上すれば、教科書開発者が理想とするデザインが具現できるようになる。そこで、研修ではこの両面を向上させるため、二週間の研修の「入口」と「出口」で、二度の教科書デザインを発表する機会を設けたい。

研修参加者には、事前課題として、「自分たちが“こういう教科書を作りたい”と思う理想的なモデル単元の開発」を課す。研修の初日には、そのモデル単元を専門家（研修担当者）らの前で発表するとともに、研修終了時には、あらためて研修で学んだことをいかして、「このような理由で、モデル単元をこのように作り直した」ことの発表を求める。すなわち、研修の最初と最後に、教科書

開発者が自らの理念に基づいて教科書をデザインし、説明・省察する機会を設けることで、教科書開発の信念と技術の再構築を支援することにしたい。

なお、二回の発表に専門家の参加を依頼するのは、モデル単元案へのコメントだけを期待しているのではない。研修初日には、研修を担う専門家が「参加者は教科書をどのようにデザインしたいのか、それに対して自分たちにどんな支援ができるか」を検討する、いわばニーズ把握の場とする。また最終日には、「参加者は研修で学んだことをどのように活かし、教科書を再デザインできたか」を専門家が確認する、いわば成果の把握と評価の場としたい。

#### b. 第二原則：

理論と技術の成長支援：理論の習得と活用のための二段階過程

教科書デザインの理論を理解しただけで、実際に教科書がデザインできるようになるわけではない。そこで、研修全体を、大きくは理論の習得の場面（第一週）と、デザインに専念する場面（第二週）で構成する。具体的には、研修プログラムの前半は、理論編として教科書のデザインを見直す視点（概念やモデル）を、セミナーやフィールドワークを通して重点的に提供する。一方、後半部は、実践編として少々ゆとりある展開とする。前半部で学んだ視点を時間をかけて振り返り、教科書に実装していく自己研修の時間を提供する。

このような二段階の研修課程を通して、教科書開発に関わる理論と技術の再構築をロング・スパンで支援したい。

#### c. 第三原則：

信念と理論の成長支援：日々の省察のスパイラルな研修過程

教科書開発者の知識体系は、一週間や二週間のスパンで変わるだけではなく、学びの過程で不断に変容していく。そこで、その時々自身の信念を省察したり、他者の理論を深く咀嚼していく省察の機会を研修の中に取り入れる。

具体的には、研修期間中は原則として毎日、セミナーの最後に（16時前後から17時前後まで）専門家によるリフレクションの時間を設定する。この時間には、「本日学んだこと、自らの考え方が変わったこと」を時間をかけてリフレクションシートに記述してもらう。この作業を通して、参加

者がその日の学びを見直す機会となる。また、それまでに自分が考えていた「良い教科書像」の振り返りも期待できる。

このような日々のスパイラルな省察を通して、教科書開発に関わる信念と理論の再構築をショート・スパンでも支援したい。

#### d. 第四原則：

理論と技術の架橋支援：教科書改善の規定条件の学習

教科書デザインの技術が習得できても、それがどのような場面でも通用するわけではない。日本とカンボジアでは、教科書に求められる条件や、教科書を取り巻く状況・文脈が大きく異なる。教科書開発者は、教科書のデザインのあり方を内外から規定している諸条件について理論的に学び、自国の教科書が置かれている状況を適切に分析できる必要がある。

そこで、教科書を開発する上で考慮すべき事項を以下の三つに区分し、七つの知識を指導することとした。

第一に、教科書のデザインに影響を与える教室内部の内的要因を「教育内容・教材」「教師」「子ども」の観点から捉えること、第二に、教科書のデザインに影響を与える外的要因を「政府」「人文・社会科学」「現実の社会（の論争／言説）」の観点から捉えること、第三に、逆に教科書のデザインが授業づくりに与える影響を、「学習課題」「評価」「探究過程」の観点から捉えること、である。巻末の資料1に示すように、これらの領域をカバーする次の七つのセミナーを開講することとした。

- ① 専門諸科学と教科書との関係
- ② 学習課題や評価と教科書との関係
- ③ 探究のプロセスと教科書との関係
- ④ 教師の学びと教科書との関係
- ⑤ 子どもの学びと教科書との関係
- ⑥ 現実社会にある論争や言説と教科書との関係
- ⑦ 政府機関と教科書との関係

これらの理論的な知識の学びを通して、現実の社会的文脈に合致した教科書をデザインできることを意図した。

#### e. 第五原則

理論と信念の架橋支援：知識体系とフィールドの往還

教科書の具体的なデザインやそれが活用されている場面を知らなければ、研修室で学んだこと



の意味を具体的に思い描くことができない。そこで、教科書に関する多様な現場を直接観察する活動を研修の中に取り入れる。すなわち、研修室内の座学や演習に加えて、定期的に学外のフィールドワークを設定する。これにより、閉塞的な環境での学びでモチベーションが低下することを避け、リフレッシュする機会を設けることができる。より本質的には、次の三点を参加者に学ぶ機会を提供することを意図する。

第一に、他国の教科書を参照し、研修参加者が知りえない教科書デザインの可能性を知ること。今回は、大学図書館や資料室に所蔵された世界の教科書を見学する機会を設けた。第二に、初等中等教育の実践現場に向き、教科書が活用されている場面をリアルに知ること。本研修では、公立小学校の授業を参観するとともに、教科書について教師と懇談する機会を設けた。第三に、教員養成大学の実践現場に向き、教科書の機能や使い方が教えられている場面を知ること。本研修では、研修を行う大学で開講されている教科指導法に関わる授業を観察する機会を設けた。

このように、教科書デザインに関する知識体系を「ウチ」のセミナー形式で学び、教科書デザインの実態と多様性を「ソト」のフィールドワークで学ぶ。これら二つの場を往復することで、「自分はどのような教科書を開発したいのか」について自己の信念の省察を支援したい。

### (3) 研修内容の構成

当該の研修への参加者は、第4章で述べたように、計6名だった。6名の領域別内訳は、地理4名、歴史1名、道徳・公民1名。所属別内訳では、教育省カリキュラム開発局員4名、大学教員2名であった。彼ら彼女らに対し、上述した五つのデザイン原則に従って、研修プログラムを巻末の資料2のように設計し、実施した。なお、研修の運営にあたっては、座学的な内容であっても可能な限りワークショップや質問タイムなどを取り入れ、参加者が主体的・対話的に学習できる環境を創出するように研修担当者に依頼した。

### (4) 研修の評価：二つの次元から

当該の研修の成果については、「研修プログラムの評価」と「プロジェクトの評価」の二つの次元から評価する。

#### ① 研修プログラムの評価

第一に、当該の研修プログラムが単独で、掲げ

た目標が達成できたのかというミクロな視点から成果を評価する。具体的には、「教科書開発者の専門性、すなわち『信念』『理論』『技術』の変容・成長を支援できたのか」という観点で評価を行う。評価の根拠として、研修参加者が研修中に作成・改良したモデル教科書の構成、日々作成するリフレクションシートの記述、セミナーを通じた参加者の作業プリントなどへの記述、発表・質問時の発言などを評価材として用いる。

第二に、当該の研修がプロジェクト全体に対してどのような意義を果たしたかというマクロな視点から成果を評価する。具体的には、「(国際協力として)外部に依存することなく、自立的に教科書開発を持続していく姿勢・意識を形成できたか」という観点で評価を行う。評価の根拠として用いる評価材は、上述の視点と同様である。

本章に続く第6章では、これら二つの次元からの評価について、①研修参加者が開発したモデル教科書構成の変容、②研修参加者の意識の変容、という二つのポイントに注目して、具体的な記述や成果物を用いながら分析・解釈していく。あわせて、第6章では当該プログラムと、その策定する上で基盤となったデザイン原則について、同様の評価材を用いて検証し、その妥当性と修正点を示したい。

(文責：大坂遊、草原和博)

## 6 研修プログラムの成果と課題

### (1) 開発したモデル教科書の変容

本章では、研修プログラムを通じた研修参加者の専門性の変容を読み取り、本プログラムの成果を整理する。まず研修参加者が開発したモデル教科書構成の変容について、次に研修参加者の意識の変容について、分析・解釈していく。最後に、当該プログラムと、その基盤であるデザイン原則の妥当性を評価するとともに、意図通りにいかなかった課題から示唆されるプログラムの修正点を整理する。

開発したモデル教科書は研修を通してどのように変容し、教科書開発担当者の「技術」「理論」の専門性をどのように開発することができたのだろうか。その変容を、第9学年(中学3年生)地理「カンボジア経済」の研修前後のモデル教科書を事例に読み取ろう。次の図2では、そのモデル教科書の研修前と研修後を左右に示した。その中から三つの変容を整理しよう。



図2 モデル教科書「カンボジア経済」の研修前（左）と研修後（右）

### ① 「教科書の見開き構成」の変容

教科書の見開き構成について、大きな変容がみられた。具体的には、複数見開きにまたがる単元構成から、1見開き1単元という構成へと変化した。研修前の教科書では、単元「カンボジア経済」は農業・畜産業・漁業という三つの小単元があるにも関わらずページを跨りながら四ページで構成されている。一方、研修後の教科書では、各見開きの一つの小単元がまとまっている。このように、「技術」としての専門性の向上がみられた。

### ② 「教授・学習過程」の変容

教科書の四つの要素（テキスト[TEX]、資料[RES]、活動[ACT]、目的[ACC]、本稿第4章詳述）の配置について、大きな変容がみられた。具体的には、テキスト理解を志向する四つの要素の配置から、資料を分析し探究する四つの要素の配置へと変化した。（図3参照）

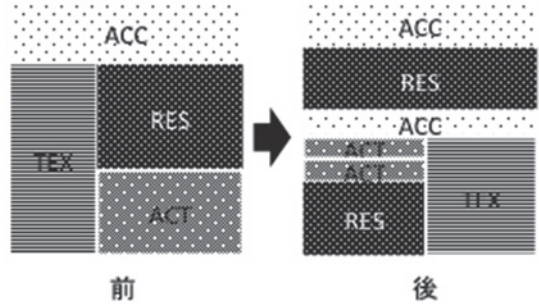


図3 配置の変化（第一見開きの左ページ）

研修前では、ACC→TEX→RES→ACT という構成になっている。これは、まず学習のねらいを確認した上で、テキストを読み理解する。右側の資料はテキストが視覚的に表現された補助的なものであり、その下の活動は、テキストの理解を確認する問題となっていた。これはテキストに書かれた知識の理解が重視された、テキスト理解型の教科書といえ、教師中心の授業で活用されやすい形であった。

一方、研修後では、ACC→RES→ACT・RES→TEX という構成になっている。これは、まず学習のねらいを確認した上で、資料があり、導入として資料から興味や疑問が湧き、授業のテーマを把握する。その後、活動とそれで読み取る資料があり、その解説がテキストに書かれている。これは、資料教材に対する子どもの疑問や探究の結果として知識を構成するテキスト構成型の教科書を志向しており、子ども中心の授業で活用されやすい形であった。

このように目標に準拠して要素を適切に配置していくだけでなく、そこには教科書を活用する学習過程論の裏付けも認められた。すなわち、「技能」と「理論」それぞれの面で専門性の向上が確認できた。

### ③ 「授業者・学習者への配慮」の変容

授業者・学習者への配慮の観点からも変容がみられた。具体的には、上述した見開き構成の統一的なフォーマット、学習マークの導入、資料の難易度の調整である。統一的なフォーマットは、教師にとっては教科書から授業の活用法が明快に示されるとともに、学習者にとってはデザインをある程度パタン化することで、混乱することなく安定した探究過程をたどることができるメリットがある。学習マークの導入は、特に学習者への学習

パターンをさらに強化させることができる。また、資料では教科書に掲載する資料の種類も変化し、グラフが減少し、写真資料が増加した。さらに、他グループでは「深めよう」のようなコラムを設けるなど、子どもの多様な関心にこたえる配慮もみられた。

このように多様な学習者のニーズに応じてデザインできる「技術」面での専門性が向上した。また、そこには資料の活用法やインクルーシブの視点も適切に活用されており、「理論」からみた専門性の向上も認められた。

## (2) 研修参加者の意識の変容

研修参加者は、研修を通して問題意識を、とりわけ教科書開発者としての信念をどのように変容させていったのだろうか。2018年6月の研修のうち実施・収集できた8日分のリフレクションシート<sup>1</sup>から読み取る。リフレクションシートは、表4に示す三項目で構成されている。

表4 リフレクションシート質問項目

質問1	「今日のセミナーの内容に、どの程度満足しましたか？」
質問2	「今日の研修で、特に参考になったこと、疑問に思ったことは何ですか？」
質問3	「シラバス・教科書の開発者が、とくに大切にすべき態度・姿勢は何でしょうか？」

質問1は、研修の満足度を5段階で評価してもらうことを目的とする。全ての参加者は、全ての研修日において最高値の「とても満足」と回答していた。

質問2は、参加者の学習成果と疑問を捉えることを目的としている。演習やフィールドワークが中心となる研修の後半部では、質問項目を「本日の作業で、特に達成できたこと、できなかったことは何ですか？」に変更した。質問3は、教科書開発担当者がたずさえる「信念」のメタ認知を捉えることを目的とする。

質問2と質問3の回答は日本語に翻訳し、変容を三つの視点から整理した。質問の回答はクメール語で、通訳者によって翻訳された日本語を分析した。

①「教科書を使った教授・学習の考え方」の変容  
研修5日目の6月22日、研修にも慣れ始めた頃、ある参加者のリフレクションシートの質問3には以下のように書かれている。

- 教科書を作成する前に、生徒のニーズを検討するべき。

- 教科書の作り方は問題に注目し、年齢、性別、文化、地域を考えるべき。(筆者注：問題とは、子どもの年齢、地域などの文脈によって切実性が変化する社会問題と考えられる)

ここからは、教科書開発者が大切にすべき態度として、「生徒のニーズ」に着目し、授業場面での子どもの学びの姿を具体的にイメージしながら教科書を開発すべきという「信念」の芽生えが見て取れる。これは、子どもの問題を基盤にして探究過程を組織するという教科書開発の「理論」の投影ともいえるし、そういうことを大事にすべきという「信念」の定着とも言えるだろう。

なお、これらの「理論」「信念」は、先述したモデル教科書にも表現されている(6章(1)②)。本研修の直前に実施された現地研修では、教科書開発者が考慮すべきこととして、知識の正確性や情報の新しさ、最新性が重視されていた。しかし、本研修を経て、子どもにとって切実な問い、多様性に配慮した知識・コラムの設置、マークの使用など、学習者が主体的に学びやすい教科書を志向するようになったことは、特筆されてよい。

②「教科書をつくる目的意識」の変容

ある研修参加者の初日のリフレクションシートの質問2に、以下のような記述があった。

- 教科書の執筆について、まだ不明です

- 新しい教科書を書く方法を教えてください。

ここからは、教科書の執筆には一つの正答のような方法があるので、それを習得したいと考えていることが読み取れる。教科書開発者には、教育省の行政官としての立場があり、自分自身の実務のために、教科書開発の方法を早く学びたいという意識があるのではないか。

別の人物であるが、最終日のリフレクションシートの質問3には、以下のように書かれている。

<sup>1</sup> 2018年6月18日、19日、20日、21日、22日、25日、26日、28日の8日分である。

- 単元狙いを明確にわかる。
- 系統的な単元計画をたてる。
- 生徒に自分で課題を作り出す方法を求める。
- 教師と生徒の多様性を理解しようとする。
- 教師、生徒、地域の要件(筆者注:要望)についてもっと探究する。

ここからは、教師、生徒、地域のニーズを捉え、教科書を開発していこうとする「信念」の確立が読み取れる。実際のところ、研修の後半部では、「子どもにとって学びやすい・教師にとって使いやすい」教科書をつくるべきという発言が増えた。

当初、参加者は、テクノクラートとして教科書開発の知識を得ることに関心が向きがちだった。しかし、後半にかけて、使用者の目線に立ち、より使用者の状況や問題意識に考慮した教科書を開発すべきという姿勢に、信念が徐々にシフトしていったことが伺える。

### ③「研修参加の目的と示唆」の変容

ある研修参加者の初日のリフレクションシートの質問3には、以下のように書かれている。

- 連帯、調和のとれた生活を考える。
- 国民性
- アイデアを共有する
- 教科書の執筆は3つの要素を注目する。

箇条書きで記された上記の三項目には、特段に明確な「信念」は読み取れない。最後の項目は6月18日のセミナー1で学んだ「理論」を表現したものと考えられる。

この参加者の最終日のリフレクションシートの質問3には、以下のように書かれている。

- 研修から習得した知識を関係者(筆者注:カンボジア現地の教育省スタッフ)に発信しようとする。
- 何かを演習したことを教師と生徒一緒にパイロット(筆者注:カンボジア現地の学校で新教科書・新シラバスを実際に使ってみてもらう調査)しようとする。

ここには、研修内容を参加者にだけ留め置くのではなく、現地の他の専門家にむけても発信し、共有する責任がある、また成果物を試行したいとする「信念」が読み取れる。

**rationale development** を目指す研修を通して、自己の専門性を高めるだけでなく、自己が次の研修者になって他者の専門性を高めようとする姿勢が芽生えた。これは、本研修の目的にも合致するものである。

### (3) 研修プログラムの妥当性と修正点

以上のように、研修プログラムを通じた研修参加者の専門性の変容を読み取り、本プログラムの成果を整理した。五つのデザイン原則に基づいて構成した本プログラムを通して数多くの専門性の向上がみられ、そのほとんどが意図通りであったことから、一定の妥当性があったと言える。また、その基盤となっているデザイン原則についても妥当性があると考えられる。今回と同様に、五つのデザイン原則から研修内容をデザインし支援をすれば、教科書開発者の専門性を一定水準高めることが可能だろう。

一方、意図通りにいかなかった点も多い。デザイン原則に基づいた本プログラムについて、指導方略の修正という観点から評価し、改善の方向性を検討する。

第一に、リフレクションシートの効果的な使い方である。

リフレクションシートは、研修参加者が学習内容を自分なりに咀嚼することを支援するほか、これまでの「良い教科書像」を振り返り、見直す機会を提供することを意図していた。しかしながら、このリフレクションシートに掲載した質問項目は、**rationale** を表現してもらおう場として十分に機能しなかった。例えば、質問2については、研修で学んだ内容をキーワードで表現する参加者が多く見受けられた。今後は、省察の内容を参加者同士で見せ合う、それをめぐってグループディスカッションする、教科書開発者が意識すべき大事なこと「ベスト3」を選ぶ、などの相互の対話と省察をいっそう促すしかけが必要となるだろう。

第二に、セミナーや演習の意図の伝え方である。各セミナーや演習の運営は、そのれぞれ別の専門家に委ねられたため、プログラム全体の意図や個々の活動の意味を参加者と共有する機会は十分に確保されていなかった。リフレクションシートを活用しながら、研修の意味を、研究担当者と参加者がとともに共有していく場面づくりも、必要とされるのではないかと。

(文責: 守谷富士彦)

## 7 本研究の示唆

最後に本研究の成果が示唆することを、主体別に三つに分けて述べる。

第一に、国際協力の研修主体に対して。

研修プログラムの実施主体は、意識的、無意識を問わず一定の理論をもっている。「専門家が〇〇のように介入すれば、××のような専門性が育つはずだ」このような仮説を抜きにして研修プログラムは設計できない。しかし、大抵の実施主体は、この仮説ないしは理論を明示化することなく研修を運営しており、そのノウハウはブラックボックスになってきた。実施主体にとっての関心は、プログラムに参加した学習者の到達度とその評価に向かいがちであり、プログラムそのものの作り方と評価は、二次的な関心に引き下がりがちだったのでないか。本稿では、研修プログラムの基礎づける理論的枠組みを開示するとともに、それを具体化する「デザイン原則」の明示化、体系化を試みた。このような手続きをとることで、研修プログラムの作り方を、類似の研修に取り組む異分野の専門家と共有できる。また、それを協働して評価・改善していくプロセスに載せることが可能となる。さらには、研修プログラムを支援する団体・機関に対して、自分たちの活動の意図や意味について説明責任を果たすことにも繋がるのではないか。

第二に、研修プログラムの参加者に対して。

研修プログラムにおいて、指導者たる専門家と学び手たる参加者は、通常、置きかえ不可能な非対称な関係におかれている。とりわけ先進国と途上国の関係においては、そのような不可逆的な関係が支配しがちである。本稿で提示したデザイン原則は、本来において実施主体が独占すべきものではない。むしろ参加者にこそ、事前ないしは事後に開示されるべきものである。それぞれの研修プログラムがどのようにデザインされているかは、学習者に向けてこそ説明されるべきものであるし、（可能ならば）事前に理解を得て実施されるべきであるし、事後にフィードバックを得るべきものではないか。「デザイン原則」を媒介にして専門家と学習者の間にコミュニケーションが成り立つとき、非対称な関係は、ささやかながらも解消される。学習者が自立的に専門性—教科書開発の信念・理論・技術—を再構築し、継承していくことを期するならば、自分たちの学びの構造やプロセスをメタ認知できる場を設けるべきだろう—その意味で本稿は、クメール語ないしは英語で執筆される

べきだったのかもしれない。

第三に、社会科教育の研究者に対して。

社会科教育学にはカリキュラム開発や教科書開発に関する理論や技術が蓄積されている。草原（2012）が指摘するように、日本の社会科教育学研究の特質は「エンジニアリングとしての規範的・原理的研究」（草原，2012）にある。すなわち、カリキュラムや教科書を「どうすべきか、なぜそうすべきか」に関する知見は相当数あるが、これらの成果はどちらかというドメスティックな政策、出版、研修に転用されていく傾向にあった。しかし、これらの成果は、その方法論的な特性上、国際的に活用できる可能性を秘めている。実際、今回の研修プログラムには、教科書づくりの研究成果（草原，2011）、コルプやコルトハーヘンの理論を基盤にした研修教材づくりの成果（草原ほか，2016，2017）が活かされていた。本稿の成果は、教科教育学が社会貢献とりわけ国際協力の分野に寄与できる可能性を示唆している。また、国際協力の過程で当初のデザイン原則がそのまま転用できない文脈依存性も顕わになり、そこから更なる研究の発展可能性も見出されるだろう。

教科書開発者の専門性研修プログラムの継続的な開発と実施を通して、これら三点の可能性を引き続き検討したい。

（文責：草原和博）

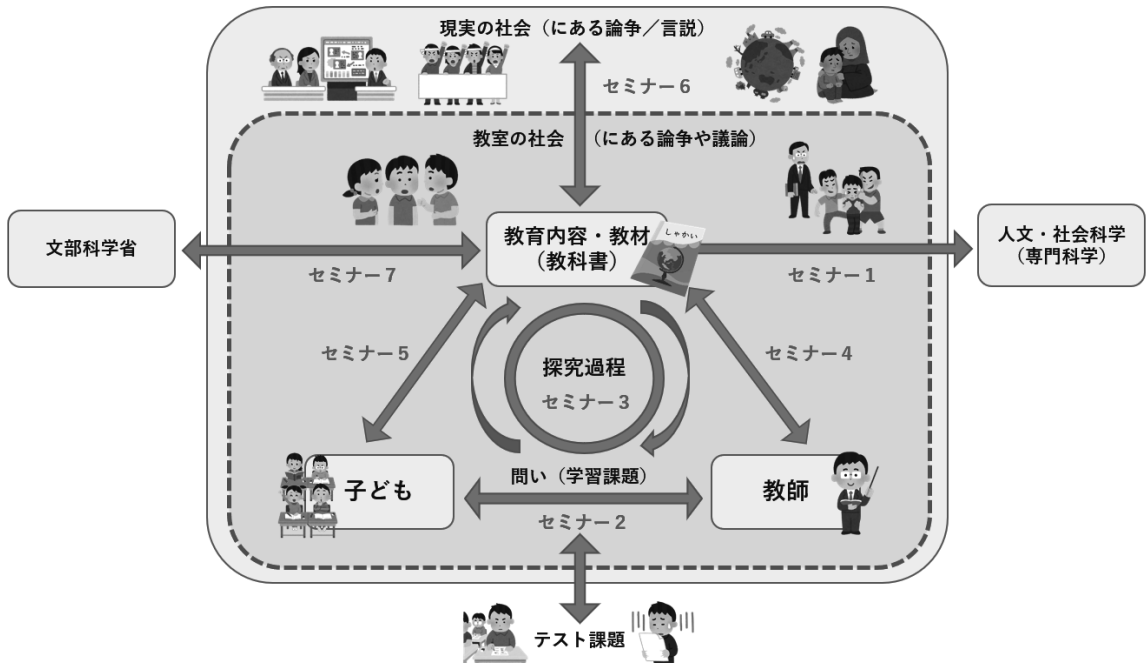
## 引用・参考文献

- 石井英真（2009）「教科書のあり方と生かし方」田中耕治編『よくわかる教育課程』ミネルヴァ書房，62-65.
- 川崎誠司（2015）「教科書執筆の裏側と活字に込められた願い」『教科書フォーラム』No.14，52-54.
- 草原和博（2011）「教科書の機能と活用法の変容—テキストが教科書に残る理由、教科書から消える理由—」日本教育方法学会編『教育方法 40 デジタルメディア時代の教育方法』図書文化社，64-77.
- 草原和博（2012）「日本の社会科研究の方法論的特質—シェーバーと森分の研究観の接点と相違を手がかりにして—」『社会科教育論叢』48，97-108.
- 草原和博，岡田了祐，渡邊巧ほか（2016）「社会科授業力改善ハンドブックの開発と評価—教員養成・教員研修の場で活用できる教材の構成—」『学校教育実践学研究』22，181-192.
- 草原和博，大坂遊，金鐘成ほか（2017）「社会科授

- 業改善支援プログラムの開発と評価-教員養成・教員研修で活用できるオンライン教材とハンドブック教材の構成-」『学校教育実践学研究』23, 93-101.
- 新保良明 (2018) 「世界史教科書と教科書検定制度」長谷川修・小澤実編著『歴史学者と読む高校世界史 教科書記述の舞台裏』勁草書房, 179-204.
- 関口靖広 (2013) 『教育研究のための質的研究法講座』北大路書房.
- 守谷富士彦, 大坂遊, 桑山尚司ほか (2018) 「カンボジア中学校社会科授業の現状と再生産の構造」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』67, 75-84.
- 森脇健夫 (2014) 「教科書」教育方法学会編『教育方法学研究ハンドブック』学文社, 142-145.
- 森分孝治 (1984) 『現代社会科授業理論』明治図書.
- Hawley, T. (2012). Purpose as Content and Pedagogy: Rationale-Development as a Core Theme of Social Studies Teacher Education. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 4(3), 1-17.
- Newmann, F. M. (1970). *Clarifying public controversy: An approach to teaching social studies*. Boston, MA: Little, Brown and Company.
- Newmann, F. M. (1977). Building a rationale for civic education. In J. P. Shaver (Ed.), *Building rationales for citizenship education* (pp. 1-33). Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Shaver, J. P. (1977). The task of rationale-building for citizenship education. In J. P. Shaver (Ed.), *Building rationales for citizenship education* (pp. 96-116). Washington, DC: National Council for the Social Studies.

教科書開発者の専門性を高める研修プログラムをいかにデザインするか

資料1 研修プログラムのテーマ設定



資料2 教科書開発者の専門性を高める研修プログラムの構成

日程	時間	研修テーマと概要(抜粋)
6月18日(月)	9:00-11:30	「オリエンテーション」「セミナー1 教科書と教育内容」 ○森分(1984)による「客観的知識の構造」の理解 ○教科書の「知識」を分類してみよう
	13:00-16:00	「First Presentation:カンボジアの教科書をこう変えたい!①」 ○作成した改善案を示し,改善の意図・方針をプレゼンする ○各グループ発表後,見学した専門家より質疑応答
	16:10-17:00	質疑&リフレクション
6月19日(火)	9:00-12:00	「セミナー2 教科書と学習課題」 ○教科書の三機能(真実性・思想性,系統性,学習指導性)を知る ○教科書の学習課題への解答を子どもの気持ちで考えてみよう
	13:00-16:10	「セミナー3 教科書と探求過程」 ○教科書のレイアウトの意味 ○教科書のページをどのような順番に教えるとよいか ○問いをどのように解決していくのか
	16:30-17:30	質疑&リフレクション
6月20日(水)	9:00-12:00	「セミナー4 教科書と教師の活用」 ○広島県の教育施策について ○教科書と教師の活用について
	13:00-16:00	「フィールドワーク1:図書館ツアー」 ○社会科教科書と授業づくりのための文献,教材,論文の収集 ○日本の歴代社会科教科書や世界各地の社会科教科書の参照
6月21日(木)	9:00-11:45	「セミナー5:教科書と子どもの学び」 ○教科書採択制度とナショナルカリキュラムとの関係 ○二つの保障の考え(「採択の自由」の保障と「知識の基礎」の保障) ○子どもの特性や学び方の多様性を保障する教科書のあり方

	13:00-16:10	「セミナー6：教科書と社会の問題」 ○なぜ社会問題を教えるのか、どのような社会問題を教えるのか ○社会問題を教科書に取り入れる方法 ○カンボジアにはどのような社会問題があるか考えてみよう
	16:25-17:00	質疑&リフレクション
6月22日(金)	9:00-11:30	「セミナー7：教科書と指導書の作り方」 ○教科書の構成と要素（全体の構成、本文見開きページの構成） ○日本における教科書の編集から採択までの流れ ○教師用指導書作成の目的と編集方針
	13:00-17:30	「演習1：一週間のまとめと教科書のプランニング」 ○一週間の学びのまとめをふりかえろう ○新教科書の「デザイン原則」をつくろう ※演習中は適宜質疑&リフレクションシート記入
6月25日(月)	9:00-11:00	「演習2：教科書のプランニング」 ○「デザイン原則」を文章で表現してみよう ○小グループに分かれて作業
	12:00-18:00	「フィールドワーク2：三原南小学校」 ○学校施設見学と学校行事の体験 ○授業の観察（5年生社会科）、授業研究の観察 ※フィールドワーク中に適宜質疑を行う ※リフレクションシートは翌日までに記入して提出
6月26日(火)	9:00-11:30	「フィールドワーク3：学部・大学院講義の見学」 ○教科教育に関する学部や大学院の講義を観察
	13:00-17:50	「演習3：教科書のプランニング」 ○「デザイン原則」を検討し、アイデアを共有する ※演習中は適宜質疑&リフレクションシート記入
6月27日(水)	9:00-11:30	「演習4：教科書のプランニング」 ○翌日の <b>Final Presentation</b> に向けた進捗状況の確認 ○新教科書の作成、発表用ポスターの作成、発表の練習
	13:00-18:00	「演習5：教科書のプランニング」 ○（演習4の続き） ※演習中は適宜質疑
6月28日(木)	9:00-12:30	「 <b>Final Presentation</b> ：カンボジアの教科書をこう変えたい!②」 ○ポスター発表（発表15分、質疑応答、専門家による講評10分） 1. 地理（中学校3年）「カンボジア経済」 2. 地理（小学校6年）「地理的座標」 3. 公民道徳（小学校3年）「地雷や不発弾のある地域の安全確保」 4. 歴史（中学校3年）「民主カンブチア時代(1975-1979)」 ○研修参加者に対するインタビュー ・研修で学んだことのなかで、何を報告会で伝えたいか ・民主カンブチアの教育について、教師として、教科書執筆者としてどう考えるか ※最後にリフレクションシート記入

※研修に直接関係する内容のみ記載。移動日や休日等の日程は省略、表敬訪問や休憩などの時間も省略。

※「日程」はいずれも2018年。「時間」は当初予定ではなく、実際に活動を行った大まかな時間を記載。