

学校教育実践学研究, 2014, 第20巻, 91 - 102頁

# 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 — 歴史学習材の開発と活用の事例研究 —

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\*  
(2013年12月6日受理)

## The Possibility of the Curriculum Designs implemented by the Social Studies Teachers: A Case Study on the Development and Application of the History Resource Book

Kazuhiro KUSAHARA, Yu OSAKA, Koki SETO, Toshio TAGUCHI, Akane NAKAYAMA,  
Shotaro NISHIMURA and Motofumi YOSHII

**Abstract.** The purposes of this paper are to describe the curriculum designs implemented by the four Social Studies teachers in the same school but from the different background, and to explain the reasons why they showed the various designs, even though they are requested to apply the common history resource book into the regular classes.

The present results suggested that the ideas and aims concerning the subject which each Social Studies teacher conceived had much influences on the differentiation of their practices, but their experiences of the professional development on the curriculum and instruction, the orientation of the school management, and the leadership demonstrated by the principal had more influences on the assimilation of their attitude toward the class improvement, particularly in the case of sampled teachers and school.

### I. 問題の所在

日本の社会科教師は、学習指導要領や教科書などの与えられた公式カリキュラム (Formal curriculum) をどのように活かし、直面する諸条件とどのように折り合いをつけながら自らの実行カリキュラム (enacted curriculum) をデザインし、実践しているのだろうか。

カリキュラムデザインを規定する主たる要因は、先行研究の成果を大別すると、大きく3つに分けられる。

第1に状況としての環境・文化説である。授業の違いには、教師をとりまく子どもや地域の実態、学校経営の方針等が影響しているという見方である。例えば田中 (2011) は、イングランドと我が国の授業構成の違いは両国の社会・文化の違いに起因すると仮説を立てた。本仮説を検証する

べく日本の中学生の市民性意識の調査を行い、イングランドのデータと比較することで、各国では子どもの実態に寄り沿った授業づくりが行われている可能性を指摘した。このように教育環境と教育活動との密接な関係に着目しようとする本研究は、第1の立場を典型的に表している。

第2に教師個人の専門的能力説である。教師が身につけた学問的バックグラウンドの質一端的には教科専門か教科教育か一が授業の違いをもたらすという見方である。例えば大杉 (2011) は、同一のモデル教科書を素材にして学生と現職教員に指導案を作成させた。指導案から読み取ることのできる目標や教科書活用の傾向を分析し、教育内容に関する専門的知識が深い教師ほど教材解釈力が高いことを指摘した。同じように渡部 (2009) らは、指導する大学院生を学部時代の専攻 (教員養成系

\*広島大学大学院教育学研究科院生

とそれ以外)と大学院での専攻(社会科教育と法学)を視点に計4つのグループに分類し、各グループに任意のテーマで法教育の授業を開発、実践させた。実践を分析した結果、法学系の出身者に比べて教員養成系の出身者は、子どもの学びを考慮した目的意識の明確な授業づくりができることを明らかにした。これら教師の学問的基盤と授業との関係を論ずる一連の研究は、第2の立場を代表している。

第3に教科指導の思想・信念説である。社会科とはどういう教科か、日々どういう知識・能力を育成しようとしているかなど、自らのカリキュラムとそのねらいについて自覚的に語り説明することのできる程度が、授業の質に違いをもたらすという説である。例えば川口ら(2012)は、高校教師に聞き取り調査を行い、多くの教師が教科指導の目的を語るができない事実を明らかにした。また草原(2012)は、5人の教師に同一資料を用いた実験授業を依頼したところ、実際に行われた授業の内容の選定や指導法は実に多様だったこと、また単元の作り方には、各教師が志向する教科観の影響が大きかったことを指摘した。これら教師が尊重する教科指導の思想・信念とカリキュラムとの密接な関係に関心を寄せる研究は、第3の立場を体現している。

なお、各説の論者は、他の説を完全に排除しているわけではない。各論文では著者の問題意識に応じていずれかの要因をクローズアップして論じている。実際の教師は、想定される要因の複合的な影響を受けながら、自らのカリキュラムを再構

築している、すなわち「ゲートキーピング」(Thornton, 2012)していると解される。

このように先行研究は、日本の社会科教師の「ゲートキーピング」を規定する要因の在り処を個別に明らかにしてきた点で意義がある。次に問われるべきは、①これらの各要因が相互にどのように働いて1つのカリキュラムデザインを生成させているか、②またそのデザインに質的差異が生じるのはなぜか、であろう。

本論文では、社会科教師のくふうと意思決定の傾向性を追求する上で参考になる草原(2012)を参考に、社会科教師にそなわるカリキュラムデザイン力とその背景を、より総合的に描き出したい。

## II. 研究の方法と対象

先の問いを解くためにソーントン(1989・1990)の手法に学び、本研究では以下3つの研究手法をとった。

第1に、ミドルスパン(およそ2~10時間の単元)でのカリキュラムデザインを教師に要求する学習材の開発である。本研究では時代の特徴を「大観」させる歴史的分野の学習材を開発した。全体計画は表1の通りで、出典一覧などを除くと6時代×3見開き×2頁=計36頁で編成されている。本学習材は、時系列に沿って①古代、②中世、③近世、④近代、⑤現代(国内経済)、⑥(国際政治)の6つの節で構成され、①②③の各節には時代間の「転換」を、④⑤⑥には時代内の「構造」を捉えさせる3つの見開き=6頁が配当されている。

見開き単位のレイアウトを図1に例示した。第1

表1 歴史学習材の全体計画

時代の「転換」を捉える		時代の「構造」を捉える	
各節・見開きのタイトル	ページ	各節・見開きのタイトル	ページ
<b>律令制と「古代」</b>	1~6	<b>国際関係と「近代」</b>	19~24
奈良の平城京にタイムスリップ	1	明治の銀座にタイムスリップ	19
律令の成立について知ろう	3	明治以降の国際関係について知ろう	21
律令制から古代の特色を捉えよう	5	国際関係から近代の特色を捉えよう	23
<b>武家政治と「中世」</b>	7~12	<b>経済成長と「現代」</b>	25~30
京都の市屋道場にタイムスリップ	7	大阪の万博会場にタイムスリップ	25
武家政治の変化について知ろう	9	戦後の経済成長について知ろう	27
武家政治から中世の特色を捉えよう	11	経済成長から現代の特色を捉えよう	29
<b>統一事業と「近世」</b>	13~18	<b>安全保障と「現代」</b>	31~36
戦国時代の大坂にタイムスリップ	13	アメリカ統治下の沖縄にタイムスリップ	31
統一事業の経過について知ろう	15	戦後の紛争と平和について知ろう	33
統一事業から近世の特色を捉えよう	17	紛争と平和から現代の特色を捉えよう	35

見開きでは、過去の各時代に対する子どもの問題意識づくりを支援し、第2見開きでは、各時代における歴史事象の流れを、視点を定めて再構成させる。第3見開きでは、一連の歴史事象を意味づけながら各時代の大きな趨勢（転換や構造）を捉えさせようとした。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タイトル・フォームを採用している。

なお、教師がこのような時代の「大観」に特化した学習材を使おうとすると、普通の通史的・詳述的な指導との接続を意図的に図らざるを得ない。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。異なる学校に勤務する教師のカリキュラムデザインを比較した草原(2012)とは異なり、本稿では学校を1つに絞り込む。そして同一校に勤務する教師のカリキュラムデザインを比較する。同一の校区、同一の学校経営、同一の教育課程の条件の下、4人の教師が同じ歴史学習材をどのように用いたかを記録にとり、違いを把握しようとした。

対象は、大都市郊外の住宅団地に立地する大規

模中学校とした。本校は授業改善の研究指定校ともなっている。今回は学校長の承諾の下、同校の社会科教師5名のうち第1学年と第2学年を担当する4名に、年間計画に沿いながらも自己の判断でカリキュラムを修正し、学習材を活用した授業—以下「特設授業」と称する—を組み込むことをお願いした。特設授業の時数や位置づけなどは一切指定しなかったが、校内では管理職を交えて調整が行われ、4人ともに2013年2月上旬に実施される運びとなった。担当者のプロフィールは表2の通りである。なお、名前はすべて都道府県名を冠した仮名としている。

本研究では、2つの段階で比較分析を行った。まずマクロには、担当する学年・分野での比較である。年間計画によると、調査時期の2月は、第2学年を担当する香川・高知教諭は歴史的分野を、第1学年を担当する宮崎・鹿児島教諭は地理的分野を教える時期にあたる。授業の位置づけや文脈が異なれば、おのずと学習材の活用法は変わってこよう。次にミクロには、個人単位の比較である。担当の学年・分野を同じくする教員間でも、問題



図1 歴史学習材のレイアウト例（安全保障と「現代」：第3見開きの場合）

表2 協力者（4人の社会科教師）のプロフィール

仮名	香川教諭	高知教諭	宮崎教諭	鹿児島教諭
担当学年・分野	第2学年・歴史	第2学年・歴史	第1学年・地理	第1学年・地理
勤続年数	2年目	18年目	5年目（臨探）	4年目
大学時代の専攻	教科教育学（院）	日本史学	心理学（院）	教育行政学

関心や勤続年数、大学時代の専攻が異なれば、指導のし方は少しずつ変わってこよう。これら2つの段階で比較分析を試み、各教員の教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、社会科担当の教師と校長への聞き取り調査である。本研究では各教員のカリキュラムデザインの成立条件を探るために、授業者と校長（以下「協力者」と称する）への聞き取り調査を試みた。聞き取りは通常の教室（校長の場合は校長室）を借りて、協力者と院生調査員の1対1で約1時間かけて行った。なお、授業者への聞き取り調査は、スケジュールの都合上、特設授業の1週間前に実施した。

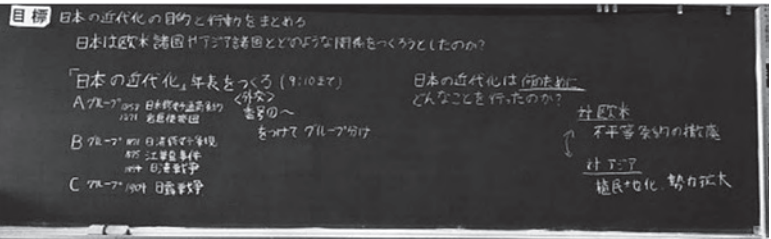
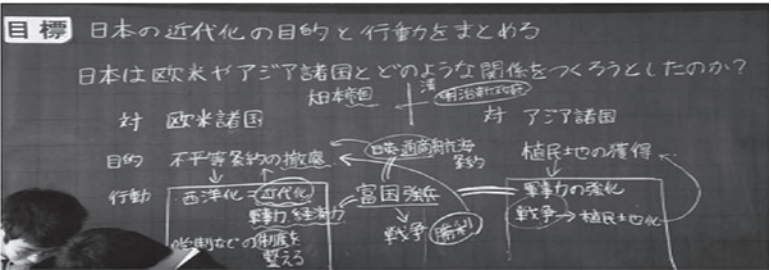
聞き取りは半構造化法を採用し、問答の過程で適宜質問を補充した。協力者には、おもに①略歴、②学習材を活用してどのような授業をしたいか、

③それはなぜか、④過去の勤務校ではどのような実践をしていたか、について尋ねた。これらの問いは、1章で述べたカリキュラムデザインを規定する3要因に関連している。教師個人の「専門性」については①②③で、「教科観・教科思想」については②③④で、教師をとりまく「環境・文化」については④で引き出し、各要因の大小やつながりを明らかにしようとした。

なお、上の3要因の中でもとくに「環境・文化」の情報は、学校全体で共通するところも少なくない。そこで校長への聞き取りを追加し、①略歴、②校区はどんなところで、学校経営や研修をどのように行っているか、③どのような教科指導を期待しているか、④それはなぜか、を尋ね、授業者が置かれた状況の多面的把握を試みた。

これら聞き取り調査で得られたデータにもとづ

表3 香川教諭の授業過程

時	主たる指示・発問
第1時	<p>◎日本は、欧米諸国やアジア諸国とどのような関係をつくらうとしたのか？</p> <p>○「My 日本の近代化」年表を作ろう。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・4人グループになって年表に書く出来事をお勧めし合って、共有しよう。</li> <li>・グループで「外交」に該当する事象に番号をふって、A～Cの3つのグループに分類しよう。</li> </ul> <p>A：欧米諸国との関係、B：アジア諸国との関係、C：AB両方との関係</p> <p>○A～Cのグループにそれぞれ何を入れたか？</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・（A：岩倉使節団派遣とB：日清修好条規を比較して）どちらの事象が先に起きたか？</li> <li>・（B：日清戦争について）なぜ入れたのか？立場が変わったとは？今まではどうだったのか？</li> <li>・（C：日露戦争について）日露戦争は、どうしてCのグループに入るのか？</li> </ul> <p>○「日本の近代化」は、何のために、どのようにして行われたか？</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・欧米諸国とアジア諸国、それぞれに対する外交の目的を、グループで相談しながら考えよう。</li> </ul> 
第2時	<p>○（前回の続き）「日本の近代化」は、何のために、どのようにして行われたか？</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・欧米諸国とアジア諸国、それぞれに対する目的を達成するために、日本はどのような行動をしたかを、グループで考えよう。</li> <li>・（欧米諸国とアジア諸国を「上」「下」の関係に置き換えて）日本は何を基準として、どこの「下」と考えていたか。どこをめざして、どこより「上」の立場になろうとしたのか？</li> </ul> <p>○授業のまとめを書こう</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・日本は、大日本帝国となってどこから抜け出し、どこを上とみて、どこを下（獲得先）と見たのだろうか？</li> <li>・今日の授業で分かったことは何だろうか？</li> </ul> 



いて、実践の事実だけでは推測の域を出ない、各カリキュラムデザインの意図・背景をつかみ、それぞれのデザインの成立条件を解明しようとした。

### Ⅲ. 社会科教師の授業実践とその背景

#### 1. 実践された授業の概要

##### (1) 連続的状況下でのカリキュラムデザイン

第2学年を担当する香川教諭と高知教諭は、2013年2月上旬当時、明治時代初期の単元「日本の近代化」の指導の真っ只中にあった。香川は特設授業の日程までに「立憲国家体制」「日清・日露戦争」「韓国併合」の内容の指導を終えていた。しかし高知は進度が遅れ気味で、「立憲国家体制」までしか進んでいなかった。

このように両者で進度に差は見られるが、歴史的分野を教える時期にあたっており、学習材を用いた特設授業と前後の通常授業を連続的に接続させやすい状況下にあった。この点は授業者にとってアドバンテージと解される。

以下は実際に行われた実践 VTR 記録をもとに、筆者らが授業展開を再構成したものである。両教諭の授業時の指示、発問、板書は、それぞれ表3、表4に示している。

##### i) 香川教諭の授業展開

香川は、「日本は、欧米諸国やアジア諸国とどのような関係を作ろうとしたのだろうか」という問いかけのもと、学習材21～22頁の内容を参考にした2時間の特設授業を展開した。学習材は、教科書や資料集と同様、資料の1つとして扱われている。

第1時は、「My 近代史年表をつくろう」の課題を与え、明治以降の主要事件の年表を復習を兼ねて作らせた。作成後は、年表に記された日清・日露戦争や条約改正など外交史に係わる出来事を、欧米諸国とアジア諸国どちらの世界に関係しているかを視点に分類させていった。

第2時は、「日本の近代化は、何のために、どのようにして行われたか？」の課題のもと、グ

表4 高知教諭の授業過程

時	主たる指示・発問
第1時	<p>◎日本は、欧米やアジアとどのような関係をつくろうとしたか？</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・条約に関する項目を年表で確認しよう。</li> <li>・日英通商航海条約の内容を確認しよう。</li> </ul> <p>○イギリスは領事裁判権の撤廃は認めたのに、なぜ関税自主権の回復をすぐに認めなかったのか？</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・グループになって考えよう→自分の考えをプリントに書き込む。</li> <li>・教師は机間巡視→グループで考えた意見を発表しよう。</li> </ul> <p>○なぜ1911年には関税自主権の回復を認めたのか？</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・グループで考えよう。</li> <li>・教師は机間巡視→グループで考えた意見を発表しよう。</li> </ul> <p>○アジアに対しては、どのようなことを行ってきただろうか？</p>
第2時	<ul style="list-style-type: none"> <li>・前時の復習</li> <li>・なぜイギリスは関税自主権の回復を認めたのか？</li> </ul> <p>○欧米諸国に対しては、どのような目的で、どのようなことを行ってきたか？</p> <p>一方、アジア諸国に対しては、どのような目的で、どのようなことを行ってきたか？</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・グループで考えよう</li> <li>・アジアに対しては、何をめざしてどのようなことを行ってきたか？</li> <li>・(欧米諸国に対しては) 不平等条約撤廃のために、日本はどのようなことを行ってきたか？</li> </ul> <p>○アジアに対しては、どのようなことを行ったか？</p>

ループで話し合いをさせた。最終的には、「開国時、日本は自分たちをアジアの一国として、欧米諸国の「下」、清国の「下」に位置付けていた。しかし、不平等条約の撤廃を目指して近代化と富国強兵を進め、欧米諸国と肩を並べ、アジア諸国の「上」に立とうとした」、このような「上下」のメタファーで結論を表現し、対欧米と対アジア関係の違いを捉えさせている。

このように香川は、学習材を活用した2時間を、国際関係の視点から日本の近代化に関わる既習事象を整理・分類し、構造化していくまとめの時間として展開した。

ii) 高知教諭の場合

高知は、「日本は欧米やアジアとどのような関

係をつくろうとしたか考える」と香川に類似した学習課題を設定。学習材21～22頁の学習活動に準拠して、また自作のプリントを用いて、2時間の特設授業を展開した。

第1時は、学習材の22頁に例示された「イギリスは領事裁判権の撤廃は認めたのに、なぜ関税自主権の回復はすぐに認めなかったのか?」、「なぜ1911年には関税自主権の回復を認めたのか?」の問いを投げかけた。子どもにはこの問いを小グループで追求させ、日清・日露戦争の勝利で日本の国際的立場が高まり、その過程で不平等条約が段階的に撤廃されてことを捉えさせている。なお、本時の時点では、不平等条約の改正過程は未習だった。そこで子どもには、課題を考える手かかりとして、学習材21頁に掲載された年表と本文

表5 宮崎教諭の授業過程

時	主たる指示・発問
第1時	<p>○平安時代の仏教には、どのような特徴があるか?                  ・どのような人々が、仏教を信仰していたか?                  ○鎌倉時代の仏教には、どのような特徴があるか?                  ・誰に向けられていたか?                  ◎なぜ平安時代から鎌倉時代にかけて、このような仏教の変化があったのか?                  ・なぜ人は信仰を求めたのか?                  ・なぜ農民や武士たちは、心のよりどころがほしくなったのか?                  ・なぜこの時代に仏教が大きく変化したのか?                  その変化は、当時の社会の変化と、どのように関係しているのか(次時の学習につなげる問い)</p>
第2時	<p>○なぜ鎌倉時代の人々は、仏教を信仰するようになったのか?                  ◎なぜ心のよりどころがほしくなったのか? それは当時の社会の変化と、どのように関係しているのか?                  ・平安時代から鎌倉時代にかけて、社会を支配する組織や人々はどう変わったのか?                  ○鎌倉時代の守護と地頭の役割は、その後、どのように変化したか?                  ・変化とは、どのような意味か?                  ・「鎌倉時代初めの頃…」と「半済令」の史料を比較して、「守護」の役割の変化を説明しよう。                  ・「鎌倉時代初めの頃…」と「下地中分」の史料を比較して、「地頭」の役割の変化を説明しよう。                  ○鎌倉時代から室町時代を「中世」と呼ぶ。中世とは、どのような時代か?</p>

を参照させている。

第2時は、引き続き学習材の22頁に例示された「欧米諸国とアジア諸国に対して、日本はどのような目的でどのようなことを行おうとしたか？」の問いを投げかけている。具体的には、欧米諸国に対しては「憲法制定や戦争、条約改正や同盟を通して一等国になろう」とし、「アジア諸国に対しては、軍事力の強化や戦争、植民地化を進め、影響力を強めていく」大國化の動きに気づかせている。

このように高知は、学習材の提案する学習活動例や解説内容に準拠して授業をつくった。学習材を活用した2時間は、これから学ぶ近代国家建設

の過程とその目的について、あらかじめ解釈の枠組みを作らせる場として機能している。

(2) 独立の状況下でのカリキュラムデザイン

第1学年を担当する宮崎教諭と鹿児島教諭にとって、2013年2月上旬は地理的分野を指導する時期に相当した。したがって歴史を主とした特別授業は、普段の授業とは幾分切り離し、独立した状況下で「投げ入れ」的に行うことを余儀なくされた。なお、歴史的分野に関して、両者ともに室町時代までは指導済みだった。

両教諭の特別授業の記録は、それぞれ表5、表6に再現している。

表6 鹿児島教諭の授業過程

時	主たる指示・発問
第1時	<ul style="list-style-type: none"> <li>・平安時代からの政治の移り変わりを見ていこう</li> <li>・武士の役割とは何だったか？ 天皇・貴族と武家・武士の関係はどのようなものだったか？</li> <li>・鎌倉初期の支配体制は、どのようになっていたか？</li> <li>◎武士は、(鎌倉時代はじめの公武二重支配のころから、室町時代の義満の国王を名乗るころまで) どのようにして力をつけていったのか。資料に基づいて考えよう。</li> <li>○「鎌倉時代初めの頃…」と「半済令」の史料から、「守護」の仕事の変化を説明しよう</li> <li>○「鎌倉時代初めの頃…」と「下地中分」の史料から、「地頭」の仕事の変化を説明しよう。</li> </ul>
第2時	<ul style="list-style-type: none"> <li>・武士はどのように影響力を広げていったのか？ 守護・地頭の仕事はどのように変化したのか？</li> <li>・武士(幕府)が朝廷から奪っていった権力とは、どのようなものか？</li> <li>◎各時代の幕府内部(武士同士)の支配のし方と、その変化をみていこう。中世とは、どういう時代だったかを考えよう。</li> <li>・鎌倉時代の将軍と守護の関係は、どのようなものだったか？</li> <li>・室町時代の将軍と守護大名の関係は、どのようなものだったか？</li> <li>・室町時代のあと(応仁の乱以降)は、どのような時代になるか？</li> <li>○戦国時代の将軍と守護大名の関係は、どのようにあらかわすことができるか？ モデル図で説明し、なぜそのようなモデルになるのか、グループで説明しよう。</li> <li>・各発表の共通点は何か？</li> <li>・鎌倉時代・室町時代と比べて、戦国時代はどのような時代といえるか？</li> <li>○鎌倉→室町→戦国時代で、支配の仕組みは変わってきたが、共通点もある。どの時代にも共通することは何か？ 「一所懸命」という言葉の意味を調べて、説明しよう。</li> </ul>



### i) 宮崎教諭の授業展開

宮崎は、特設授業を地理的分野の授業に割り込む形で2時間設定した。

第1時の学習課題は、「なぜ平安時代から鎌倉時代にかけて、仏教に変化があったのか」。主に学習材7～8頁の内容に参考にして、授業を展開していった。前半は過去に使用した学習プリントから平安時代の仏教の特徴を確認し、後半は学習材に掲載された資料から鎌倉時代の仏教の特徴を読みとらせた。最後に各時代の信仰の担い手に注目させる。そして鎌倉時代には武士や農民が心の拠り所を求めて仏教を信仰し、信仰の裾野が広がっていったことを捉えさせている。

第2時は、第1時を受けて「なぜ心のよりどころが欲しくなったのか。それは当時の社会の変化とどのように関係しているのか」を問う。授業は、学習材9～10頁の学習活動、11～12頁の時代解釈に沿って進化した。具体的には、資料から鎌倉時代の守護と地頭の役割がどのように「変化」したかを読み取らせる。その際、地理的分野で学んだ統計値の「変化」の読み方を確かめた上で、時代によって守護・地頭の権限が変わっていくことを強調。最後に中世という時代は、貴族と武士が対等な関係から武士が支配を強めていく時代にあたり、その過程で特別な修行を要しない新仏教が武士に広まったことを解説した。

このように宮崎は、既習の歴史的知識と地理的スキルを活用して学習課題を追求させている。学習材を活用した2時間は、欲張らず復習に徹し、平安時代から鎌倉時代にかけての文化の変化とその理由を、政治・経済の視点から説明させていた。

### ii) 鹿児島教諭の授業展開

鹿児島も、宮崎同様に2時間の授業を特設している。

第1時の課題は「武士はどのようにして力をつけていったのか」。この時代の理解をさらに深めるために、学習材9～10頁の学習活動を参考に、自作のプリントを使いながら授業を展開した。まず年表やモデル図を用いて、中世の為政者の変化を振り返らせる。さらにグループ単位で「守護」「地頭」の仕事の質的变化を読み取らせ、武士が朝廷や貴族の政治権力と財政的基盤を徐々に奪っていったことを把握させた。

第2時は、明示的ではなかったが、「各時代の幕府内部（武士同士）の支配のし方はどのように変わったか」を追求させた。学習材の9～12頁に掲載された図版やモデル図が利用された。

導入では第1時の内容を復習して、鎌倉時代に武士の権力が拡大したことを確認した。展開部では、室町時代から戦国時代にかけての武士の支配関係をモデル図に表現させようとした。具体的には、武士のトップ＝将軍の権力が弱まり、地方の守護大名が独自の権限を得て領国を支配するようになること、また守護大名は将軍の権威を排して戦国大名として独立していく一連の変化を描かせている。最後に中世全体の共通点として土地を仲立ちにした封建制に気づかせようとしたが、時間切れで宿題となった。

このように鹿児島は、子どもの中世理解をさらに深化させることを目指した。特設の2時間は、学習材が解説している歴史学の概念（公武二元支配、守護・大名領国制）を積極的に取り入れ、時代構造の転換を説明させる発展学習として位置づけられている。

## 2. 授業実践の背景

上述のカリキュラムデザインには、教師の専門性や教科観・教育観、あるいは教師をとりまく文化・環境がどのように影響しているのだろうか。この問いに答えるために、5人の協力者に聞き取り調査を行った。なお、本人の発言の引用箇所は「 」で示している。

### (1) 香川教諭の場合

香川は、国立大学の大学院（教科教育学）を卒業後、非常勤講師を経て対象校に赴任してきた。今年で勤続2年目である。教諭は、自身の大学院時代の研究分野でかつ勤務校のテーマとも重なる「読解力」を教科の授業で、また学級経営の中で育てたいという問題意識をもっている。

歴史的分野の指導では、時代間を比較させ、その変化についての「なぜ」を「考える」ことで、歴史の流れを理解させることを目標としている。これは、対象校が目指す「なぜ」の問いを大事にした「探求型」の授業の思想とも合致しているという。日々の授業では、考えさせる活動以外にも学校が推進する「小グループ活動」を取り入れ、



他者の意見との比較や交流を促している。また対象校での勤務をきっかけに、教師の一方的な解説に終始していた非常勤講師時代よりも、「考えさせる」ことを意識するようになり、また考える生徒の反応を「待つ」ことができるようになったという。

このように香川は、学校の教育方針や研修など環境要因の影響を強く受けながらも、大学院での問題意識を継承し、これまで培ってきた自身の教科観との調整を巧みにはかりながら、実践に努めていることがわかる。

## (2) 高知教諭の場合

高知は、公立大学の学部（日本史学）を卒業後、これまで5つの中学校で勤務している。今年で勤続18年目である。高知は、公立中学校の使命として、高校入試に対応できる力の育成を大事に考えてきた。

日々の授業では、「入試や試験のための知識を習得させる」ことを目標としながらも、歴史的分野の指導では、子どもに時代の雰囲気やイメージをもたせる授業づくりを目指しているという。たえず年間計画と進度を気にしつつ、授業の前後の流れを意識して単元を構成してきた。対象校に赴任後は、学校が推進する小グループ学習や発表・表現活動を授業に取り入れるようになり、自身の授業のスタイルも変化してきたという。以前の勤務校で行っていた説明中心の授業では、指導の内容が教科書と同じになってしまい、「授業を行う意味を見いだしにくかった」。しかし対象校に赴任後は授業の作り方を変えたことで、「活動のある授業」が良いと考えるようになったという。

このように高知は、教科観の中核に入試や試験への対応を据えながらも、学校の教育方針やその要請という環境要因を受けて、自身の授業づくりを変えつつあることがわかる。

## (3) 宮崎教諭の場合

宮崎は、私立大学の大学院（認知心理学）を卒業後、臨時採用として対象校に赴任。今年で勤続5年目になる。教諭は、社会科を暗記教科と感じさせず、「考える楽しさ」を味あわせたいと考えている。このような考えは、宮崎自身が中学校時代に経験した、資料の読み取りを通じて子どもが主体的に考

え、表現させる授業に由来しているという。

歴史的分野の指導では、「流れ」を意識し、世界と日本の歴史を関連付けさせることを念頭に置いているという。最近では苦手意識もあいつつ歴史的分野の教材研究に力を注いでいるため、歴史ほど質の高い授業を作ることができそう、と答える。対象校赴任後は、採用当初の考え方を維持しながらも、実際に指導している学年や子どもの実態を踏まえて、「資料読解」を通じた「ものの見方・考え方」の育成に力を注ぐなど、「もっとこんな力をつけさせたい」と目標を意識した授業を行っているという。

このように宮崎は、個人の経験から醸成されてきた教科観が、対象校の子どもの実態や教育方針と調和することで、実践に活かされている。また目標の設定を、学校の実態を踏まえさらに発展させようとしていることがわかる。

## (4) 鹿児島教諭の場合

鹿児島は、私立大学の教育学部（教育行政学）を卒業後、新卒採用で対象校に赴任。今年で勤続4年目になる。鹿児島は着任当初は教科目標について自覚的に考える機会はなかったという。

しかし協力校に赴任後は、自身の歴史に対する考え方（興味・関心）とともに、語句は覚えても時代の全体像を説明できない子どもの実態をうけて、「歴史的事象の背景を読み解くことで、時代を大観し、大きな流れ・ストーリーを伝えること」を歴史教育の目標と考えるようになったという。

部活指導などの忙しさも相まってそれほどできていないと断るが、社会科の授業では、簡単な発問・応答のやりとりが始まり、ICTや資料を用いて中心発問を設定する導入、グループでの探求活動を軸にした展開を意識しているという。またコミュニケーションや人間関係づくりが苦手な生徒を目の当たりにし、教科指導はもろろんのこと、授業や日々の生活における教師と生徒、生徒と生徒の間関係づくりを重視するようになったという。日々の授業でも、学校が推進するグループやクラス全体での交流を取り入れることで、生徒の関係づくりを支援しているという。

このように鹿児島は、当初、新卒という経験値の低さも相まって、教科観・教育観は十分に確立していなかった。しかし現在は、日々の実践と学

校の教育方針を受けて、教科指導のみならずクラス経営に対する思いを醸成していく途次にあることがわかる。

#### (5) 校長の場合

校長は、教育委員会での勤務を含めて勤続35年目を迎える。教員時代の専門教科は社会科だったが、教科指導に携わったのは最初の2校だけだった。初任時は校内暴力が横行していた時代で、生徒・教員集団をまとめていくことに奮闘する過程で、学校経営に興味を持ち始めたという。

学校をとりまく環境について、校区には教育力の高い家庭が多く、保護者の学校に寄せる関心や期待は大きいと認識している。学校経営では、子どもの心を育てること、とくに道徳教育を重視しているという。自己肯定観・自己有用観を育てるために①学び合いの手法を取り入れ、さらにその根底にある②構成的グループ・エンカウンターと③道徳授業の「黄金のトライアングル」で指導しているという。

教員の能力を高めるために、若手教員の研修、授業力の向上を目的とした研修、教科の枠を越えた研修などを重層的に行っているという。教員には、探究学習の手法を用いて思考力・判断力・表現力を育成すること、また中心発問を設けて、思考の時間をたっぷり取るとともに、基礎・基本を定着させてほしいという期待をもっている。とりわけ社会科の教員には、教科の特質を踏まえて、子どもが興味をそそられるような授業をつくり、実践してほしいと答えている。

このように対象校では、校長がかかげる教育理念のもとに学校経営および教員研修が体系的に企画され、実行されている。生徒指導や教科指導も、校長の強いリーダーシップに導かれて推進されている状況が推測される。

#### IV. 結論 — 4実践の示唆するもの—

冒頭の問い2つの問いに答えていこう。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。その質的な違いはなぜ生じるか。

4つ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、実践の事実を整理、比較していこう。

歴史的分野の指導の連続的状況下で学習材を使

うことのできた香川と高知は、本学習材を子どもの歴史解釈づくりのために活用した点で共通する。両教諭は、歴史の学びのプロセスに本学習材をいかに「自然に位置づける」かで苦勞し、結果的にいずれも「近代」の第2見開き(21～22頁)に焦点化した授業を展開していた。しかし、指導の内容や方法は異なっていた。

香川の場合、様々な事実を概括し直す目的で、学習材の「大観」機能を活用した。これまでに教えた近代国家建設の事象を振り返り、知識の「(再)構造化」をはかる戦略を採用した。一方の高知は、授業の進度が遅れ気味のため、それも適わない。そこで、これから扱う近代化過程の出来事を解釈させる「枠組みづくり」を先行させ、そのために学習材の「大観」機能を利用していた。

とくに香川の実践は、大学院での研究で身につけた教科論(読解力や思考力育成)や勤務校や子どもから期待されている教育論(探求学習や学び合い)、また本学習材の意図した目標と独自の教材解釈を上手く統合しながら、歴史事象の解釈を支援する授業づくりをしている点で注目される。年表づくりという独自の活動も取り入れ、多様な事象を関連づけながら知識を(再)構造化させている点で、香川の自立的なカリキュラムデザイン力は際立っている。

一方、地理を教えている最中に、投げ込み的=独立して学習材を扱わざるを得なかった宮崎と鹿児島。両教諭は、いずれも地理的分野と歴史的分野の学習をいかに無理なく接続させるかで苦慮していた。両者ともに共通に「中世」の第2見開き(9～10頁)を取り扱いながらも、その指導法や目的には大きな違いが見られた。

宮崎は、歴史的分野のワークシートを振り返ったり、地理的分野のグラフの読み方を復習したりしながら、既習内容を再構成していった。一方、鹿児島は、生徒がまだ学んでいない大名領国制の概念をモデル化して把握させようとした。宮崎は、特設授業を既習事項の復習と整理と割り切ったのに対して、鹿児島は、やるからには子どもにとって未習の意味ある知識を探求させたいという願いから、より高次な教育内容(時代概念の習得)を構想していた。

とくに鹿児島は、前から自身が抱いていた素朴な教科観(歴史の流れを大きく理解させたい)と、

学校や子どもから期待されている教育論（グループ活動やコミュニケーション）を統合し、図を描きながら時代構造の転換を捉えさせることが達成できていた。歴史的概念の教授に挑戦し、またそれを子どもに表現させる工夫を講じている点で、鹿児島島の独創的なカリキュラムデザインは評価されてよい。

まとめよう。今回の対象校で得たデータに限って結論を導くと、教師のカリキュラムデザインを規定している第1の要因は、教師をとりまく環境・文化、なかでも学校環境—学校の教育目標とそれにもとづく研修、その背景にある地域の期待や要請—の影響だった。4人の協力者は、聞き取り調査で異口同音にこの点に言及しており、事実彼らの特設授業は、思考力や表現力の育成に配慮した探求型の授業を目指していた。4人の教師は、いわば「この学校に勤めた」ことで「授業が変わった」4人だった。

第2の要因は、教師の「教科観・教育観」だ。4人の協力者は、対象校に赴任以来、第1の要因を受けて、自らの信ずる「教科観・教育観」の省察・変容を余儀なくされたことを語っている。実際のところ、特設授業のカリキュラムデザインは、同じ学年・分野の担当者では類似する傾向にあったが、デザインの自立性や独創性では、少しずつ差異が生じていた。

第3の要因は、個人の「職務経験」や「専門性」。同じ学校に勤め、同じ目標を志向し、同じ研修を受けたとしてもカリキュラムデザインの質に差異が生じるのは、「職務経験」や「専門性」が「教科観・教育観」の成長を（プラスにもマイナスにも）左右するからではないかと仮説を立てている。具体的には、以下の3パターン・3段階を指摘できる。

第1に「吸収・確立」型。教師の教科観が未成熟の時期に、外部からの洗礼を受けて、それを新規に立ち上げていくパターンである。本調査では宮崎と鹿児島が当てはまる。彼らはいずれも職務経験の短い若手教師で、教科指導に関して大学で専門的に学んだ経験はない。初任校のOJTと環境・文化こそが教科観の源泉となっており、吸収力も大きい。ただ正規採用歴の長い鹿児島には、若干の精神的ゆとりがあるかもしれない。

第2に「移行・併存」型。既に確固たる教科観を保持しているが、環境の変化でそれが揺さぶら

れ、複数の考えを上手く調整・調停できずに併存させているパターンである。本調査では高知が当てはまる。高知は職務経験豊かな中堅教師であり、複数の学校勤務を経て対象校に赴任した。授業を「説明中心」から「活動のある」ものへと改善に努めているが、職務経験の長さゆえだろうか、それぞれの良さの間で葛藤が見られた。

第3に「調整・調停」型。自らの教科観を保持するも、環境の変化に柔軟に対応し、新しい考えを過剰に拒否せず受けとめ、旧来から温めてきた教科観との調整・調停をはかりながら、それを再構築していくパターン。本調査では、香川が当てはまる。香川は、大学院の専門教育を受ける過程で『「なぜ」を考えさせる』『読解力をつける』ことを重視した教科観を確立しており、対象校に赴任後もその考えを維持していた。また若さも相まって学校の教育方針や研修に積極的に学び、授業改善に努めていた。

以上のように4人の教師は、勤務する学校の新たな「環境」の影響下で、自身の「教科観・教育観」を確実に変容・成長させていた。しかし、その変容・成長の程度や姿勢は個人にそなわる「専門性」「職務経験」等に応じて異なり、それが社会科のカリキュラムデザインに質的違いをもたらしていた。本稿は、上の諸作用を、4人の事例とバリエーションに即して論証できた点に意義があるだろう。

## 引用・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に関する調査研究, 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—カリキュラム作成に関するイングランドの教師への調査を手がかりに—, 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—社会科教師の意思決定の特質とその要件—, 社会科教育研究, 116: 57-69.
- 田中伸 (2011). シティズンシップ教育実践の多



様性とその原理—学習環境を規定する市民性意識の解明を通して—, 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—法教育指導教員育成に果たす法学・社会科教育学連携の意義—, 東京学芸大学紀要人文社会科学系 II, 60: 23-46.

Kawaguchi, H., Kusahara, K., & Ogawa, O., (2012). What Japanese School Teachers Say about Social Studies, *CUFA (College and University*

*Faculty Assembly)*, *NCSS 92th Annual Conference in Seattle*, Nov. 14-16.

Thornton, S.J. (1988). Curriculum Consonance in United States History Classrooms, *Journal of Curriculum and Supervision*, Summer, 3(4): 308-320.

Thornton, S.J., & Wenger, N.R., (1990). Geography Curriculum and Instruction in Three Fourth-Grade Classrooms, *Elementary School Journal*, 98 (5): 515-531.

Thornton, S.J., 渡部竜也・山田秀和・田中伸・堀田諭訳 (2012). 教師のゲートキーピング—主体的な学習者を生む社会科カリキュラムに向けて—, 春風社, 266.