

人間行動学科 教育学コース

中学校社会科公民的分野における
教師のカリキュラムデザインに影響を及ぼす要因

文学部 2024 年度

A21LA029

かみせ ゆうだい
上瀬 優大

目次

序章 研究の背景・目的、方法、先行研究のレビュー、本論文の構成...	1
第1節 研究の背景・目的.....	1
第2節 研究方法.....	3
第3節 先行研究のレビュー.....	4
第4節 本論文の構成.....	6
第1章 中学校社会科公民的分野について.....	7
第1節 中学校社会科及び公民的分野の歴史的背景.....	7
第1項 中学校社会科の歴史的背景.....	7
第2項 公民的分野の歴史的背景.....	11
第2節 公民的分野の目標.....	14
第2章 カリキュラムデザインについて.....	18
第1節 カリキュラムデザインとは.....	18
第1項 カリキュラムとは.....	18
第2項 カリキュラムデザインとは.....	20
第2節 カリキュラムデザインに影響を及ぼす要因とは.....	23
第3章 中学校社会科公民的分野における教師のカリキュラムデザインの事例分析	30
第1節 研究対象について.....	30
第2節 データ収集の方法及び分析の手順.....	31
第1項 インタビューの概要.....	31
第2項 授業観察の概要.....	32
第3項 分析の視点.....	35
第4項 分析の手順.....	35
第3節 インタビューの分析.....	36
第4章 考察	58
第1節 A教諭のカリキュラムデザインに影響を及ぼす要因.....	58
第1項 促進要因.....	59
第2項 阻害要因.....	60

第2節 生徒の学びと教師自身の振り返り	63
終章 結論と今後の課題	69
第1節 結論	69
第2節 今後の課題	71
巻末資料	73
資料1 第1時ワークシート	73
資料2 第2時ワークシート	74
資料3 第3時ワークシート	75
資料4 単元プリント	76
資料5 学習指導案	77
参考文献	80
謝辞	85

序章

研究の背景・目的、方法、 先行研究のレビュー、本論文の構成

本章第1節では、研究の背景と目的について述べ、第2節では研究方法を説明する。第3節では先行研究のレビューを行い、第4節では本論文の構成について説明する。

第1節 研究の背景・目的

本節では、本研究の背景・目的について説明する。

学校教育において、授業は最も多くの時間を費やすものであり、その充実と質の向上が教師に求められている。教師は学習指導要領や教科用図書（以下、教科書）などを解釈し、それらを活かして日々の授業を行っている。しかし、同じ学習指導要領に基づきながらも、教師ごとに授業の内容や質は異なる。この差異がどのようにして生じるのかについては、これまでに、吉崎（1988）、秋田ほか（1991）、佐藤ほか（1990、1991）などによって教師の意思決定や実践的知識に関する多くの研究が行われてきた。

学習指導要領はこれまで9回にわたる改訂を経て、教育内容の充実が図られてきた。しかし、学習指導要領の質がどれほど向上しようとも、実際の授業の質が向上するとは限らない。その理由は、授業の質が、教師個人の学習指導要領の解釈や自らのカリキュラムをどのようにデザインするか大きく依存しているからである。これまでの授業研究の多くは、授業形態や教育方法、教材開発などに焦点が当てられ、どのような方法が効果的であるかを問うものであった。たとえば、中嶽（1989）、鈴木（2017）、王子（2022）などの研究が挙げられる。しかし、効果的とされる授業形態や

方法、教材を単に導入するだけでは、質の高い授業が実現するとは限らない。質の高い授業を実現するためには、教師が教育的目標を明確に持ちつつ、それに基づいて授業を構築する力量を高めることが不可欠である。また、「教師は教科内容と『児童の現在のニーズや受容能力と、その教科内容の相互関係』を考慮に入れねばならない」¹と指摘されるように、授業は教師の教育的ねらいだけで構成されるものではなく、そこには複雑に絡み合うさまざまな要因が影響を及ぼしている。しかし、従来の研究は、授業づくりに影響を与える要因や、教師の意思決定の過程を十分に解明していない。さらに、安彦（2009）は、日本の授業研究が「指導過程・指導方法」中心であり、一時間単位で行われてきたことを指摘している。その上で、一単元全体の複数の授業時間を対象とすることで、カリキュラム改善につながるデータが得られる可能性がある²と述べている。このことから、カリキュラムの質を向上させるためには、複数の授業から成る単元レベルでの研究を展開する必要がある。

また、現在の学習指導要領（平成 29 年告示）は、「生徒や学校、地域の実態を適切に把握し、教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと」³を求めている。このような教師の主体的なカリキュラムデザインが重要視される一方で、それに影響を及ぼす要因については十分に明らかにされていない。特に社会科においては、生徒の生活や地域性を踏まえたカリキュラムデザインが重要である。社会科は、生活に根差した学びを重視してきた歴史があり、教師の主体的なデザインが授業の質に直結する。なぜなら、生徒の生活に根ざした授業を実現するためには、学習指導要領の内容を単に生徒に伝達するだけでは不十

¹ スティーブン・J・ソーントン／渡部竜也・山田秀和・田中伸・堀田諭訳『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、2012 年、20 頁。

² 安彦忠彦「カリキュラム研究と授業研究」、日本教育方法学会編『日本の授業研究―Lesson Study in Japan―授業研究の方法と形態〈下巻〉』、学文社、2009 年、18-19 頁。

³ 文部科学省『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 総則編』、2017 年、40 頁。

分であり、教師による具体化が求められるからである。そのため、社会科教育研究においては、教師が主体的にカリキュラムをデザインする営みが盛んに研究されてきた。

アメリカの教育学者であるスティーブン・J・ソーン-tonは、教師が公的カリキュラム（Official Curriculum）を解釈し、調整する働きを「ゲートキーピング」と名付け、その重要性を指摘している。この視点は、特に公民的分野において重要である。なぜなら、公民的分野では、教師が現代社会のどのような課題を教材として選択し、どのように生徒に学ばせるかを決定する必要があり、教師の専門的な判断が行われるからである。しかしながら、公民的分野におけるゲートキーピングやカリキュラムデザインに関する事例研究は少ない。ソーン-ton（2012）は、「実際に教師が行っている社会科カリキュラムについて（中略）さまざまな事例や資料を収集していくことが必要となってくる」⁴と述べており、学習指導要領が実際に現場でどのように解釈され、実施されているのかを検討することは、社会科授業の質向上のために重要な課題である。

加えて、教師は通常、1つの授業のみを考えるのではなく、単元全体を見据えた授業構想を行うにもかかわらず、単元に焦点を当てている研究は少ない。そのため、単元レベルの授業づくり、すなわちカリキュラムデザインに関する研究が必要である。

したがって、本研究は中学校社会科公民的分野に焦点を当て、1つの単元を対象に教師が行うカリキュラムデザインの過程を事例として取り上げ、その過程に影響を及ぼす要因を具体的に明らかにすることを目的とする。

第2節 研究方法

本節では、本研究の研究方法について説明する。

⁴ スティーブン・J・ソーン-ton／渡部竜也・山田秀和・田中伸・堀田諭訳『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、2012年、144頁。

本研究では、前節で示した目的を達成するため、文献研究、インタビュー調査、及び授業観察の3つの方法を用いてデータを収集・分析した。

まず、文献研究は、中学校社会科公民的分野に関する歴史的背景の整理を行うとともに、カリキュラムデザインに関する既存の研究を整理し、その理論的背景や課題を明らかにすることを目的として行った。

次に、インタビュー調査は、X 市立 Y 中学校（以下、Y 中学校）に勤務する A 教諭を対象に実施し、カリキュラムデザインや意思決定の過程に影響を及ぼす具体的な要因を把握することを目指した。調査は 2024 年 5 月 21 日から同年 7 月 31 日の間に計 5 回実施し、半構造化インタビューを採用して詳細な情報を収集した。

最後に、授業観察では、A 教諭が実際に行った授業を対象に、その具体的な進行や生徒の反応を記録・分析した。筆者は、2024 年 4 月 16 日から同年 6 月 18 日まで、A 教諭の社会科授業を週 1 回程度の頻度で観察した。本研究で対象とした単元「現代社会をとらえる枠組み」の授業観察は、6 月 10 日、6 月 11 日、6 月 18 日の 3 日間に実施した。これらの授業観察は、インタビューで得られた内容を補完することを目的として行った。

本研究では、以上の 3 つの方法を総合的に活用し、データの収集・分析を行った。

第 3 節 先行研究のレビュー

本節では、先行研究のレビューを行う。

日本の授業研究は、これまで教材開発や方法論に焦点を当ててきた一方で、教師がどのように授業を設計し、意思決定を行うかに注目した研究は少ない。近年、教師に焦点を当てた研究も進んでいるが、授業設計における教師の意思決定に影響を与える要因については十分に検討されていない。特に、カリキュラムに焦点を当てた研究は一層少ない。佐藤（1999）は、1980 年代にカリキュラム研究が教師研究へとシフトしたと主張し、教師の質の重要性を指摘した。教師は最終的な授業の決定者であり、その重要性が問われる中で、教師を主体的な意思決定者として位置付け、その意思決

定を分析する研究が展開された。吉崎（1991）は、教師を授業のデザイナーとしてとらえ、デザイナーとしての教師には、授業目標と教材、子どもとの関係を相互に考慮しながら授業展開をシミュレートできる力量、及び1時間単位の授業だけでなく、単元全体を含む複眼的視点から授業を設計する力量が求められると主張した。緒方（2010）は、「カリキュラムデザイン」という概念に着目し、善元幸夫の実践から、教師がカリキュラムデザインにおいて用いる実践的な知識の特徴を解明しようと試みた。

社会科教育研究においても、教師の働きに注目した研究が展開されてきた。イギリスのシティズンシップ教育を対象に、教師が構築するカリキュラムの違いに影響を及ぼす要因を分析した研究として、川口（2010）、田中（2011）が挙げられる。また、ソーントン（2012）は、教師はさまざまな要因を調整しながら自己のカリキュラムを再構成する「ゲートキーピング」の重要性を指摘し、教育の質の向上には公的カリキュラムの改革ではなく、ゲートキーピングの質の向上が重要であると述べている。この概念は近年の社会科教育研究において重要なテーマとして位置付けられている。さらに、モデル教科書や学習材を活用したカリキュラムデザインの過程において、教師の意思決定に影響を及ぼす要因を分析した研究として、草原（2012）、草原ほか（2014、2015）、金・河原（2018）が挙げられる。しかし、これらの研究では、複数の教師を比較する形でカリキュラムデザインに影響を及ぼす要因を考察したものが多い。そのため、個別の要因について詳細に検討したものは少ない。また、いずれもカリキュラムデザインの計画及び実践段階での検討に留まっており、評価段階にまで言及した研究は見当たらない。カリキュラムデザインは、計画・実践・反省のサイクルを通じて行われるものである。そのため、授業を実施するだけで終わらせるのではなく、生徒の記述を評価し、その結果を次の計画や実践の改善につなげることが求められる。生徒の学びを評価しなければ、カリキュラムデザインが実際に効果を上げたのか、あるいはどの部分に課題があるのかを明確にすることができず、改善の方向性を見出すことが難しい。さらに、評価段階では、教師が生徒のどのような記述を高評価とするかを通じて、生徒に何を学んで欲しいと考えているのかが明らかになる。このように、評価は教

師の意図や教育観が具体的な形で表れる段階であり、それを検討することは不可欠である。そのため、評価段階を含めた研究が必要である。

以上のように、先行研究では教師の意思決定やカリキュラムデザインに影響を及ぼす要因が分析されてきた。しかし、個別の要因の詳細な検討や評価段階まで含めた議論は十分ではない。本研究では、この研究上の課題を解消するため、教師のカリキュラムデザインに影響を及ぼす要因について、より具体的に検討することを目指す。

第4節 本論文の構成

本節では、本論文の構成について説明する。

第1章では、中学校社会科公民的分野について説明する。第2章では、カリキュラムデザインの概念や理論的背景を整理する。第3章では、A教諭を対象としたインタビュー及び授業観察を基に、カリキュラムデザインの事例分析を行う。第4章では、第3章の分析結果を基に考察を行う。終章では、以上の議論を踏まえ、本研究の結論と今後の課題を述べる。なお、巻末資料として、A教諭が授業で使用したワークシート、単元プリント、及びA教諭が作成した各時の指導案を収録した。

第 1 章

中学校社会科公民的分野について

本章では、カリキュラムデザインに影響を及ぼす要因を検討するに当たり、中学校社会科の公民的分野を対象とする理由を明確にすることを目的とする。そのため、中学校社会科及び公民的分野の歴史的背景と目標について整理する。

第 1 節では中学校社会科及び公民的分野の歴史的背景について、第 2 節では公民的分野の目標についてそれぞれ整理する。

第 1 節 中学校社会科及び公民的分野の歴史的背景

本節では、戦後における社会科の誕生とその歴史的背景を概観するとともに、公民的分野が生まれた背景について述べる。

第 1 項では、中学校社会科が誕生した歴史的背景について説明し、第 2 項では公民的分野の誕生について述べる。

第 1 項 中学校社会科の歴史的背景

本項では、日本の学校教育における中学校社会科の歴史的背景を整理する。

敗戦後、GHQ の教育改革の中で、現在の社会科系科目に関する改革は、戦前の「修身」、「日本歴史」、「地理」教育の見直しに始まった。1945 年 12 月 31 日に、第 4 の指令として「修身、日本歴史及び地理停止ニ関スル件」が発せられ、ここには以下のように記述されている。

昭和二十年十二月十五日附指令第三号国家神道及び教義ニ対スル
政府ノ保障ト支援ノ撤廃ニ関スル民間情報教育部ノ基本的指令ニ
基キ且日本政府ガ軍国主義的及び極端ナ国家主義的觀念ヲ或ル種
ノ教科書ニ執拗ニ織込シテ生徒ニ課シカカル觀念ヲ生徒ノ頭脳ニ
植込マソガ為メニ教育ヲ利用セルニ鑑ミ茲ニ左ノ如キ指令ヲ発ス
ル⁵

ここから、GHQ は日本の教育から軍国主義及び極端な国家主義的觀念の排除を目指したことが分かる。そうした軍国主義を排し、民主化を進めていく中で、1947 年に「社会科」が誕生することとなる。新しく登場した社会科とはどのようなものであるかを、『学習指導要領社会編（Ⅰ）（試案）』では以下のように説明している。

今後の教育、特に社会科は、民主主義社会の建設にふさわしい社会人を育て上げようとするのであるから、教師はわが国の伝統や国民生活の特質をよくわきまえていると同時に、民主主義社会とはいかなるものであるかということ、すなわち民主主義社会の基底に存する原理について十分な理解を持たなければならない。⁶

このことから、社会科は、民主主義社会の建設にふさわしい人間を育てていく教育の中心を担う教科であると考えられているのであり、民主化の期待を背負って成立した科目であることが分かる。同時に、教師には民主主義に関する十分な理解が求められた。

中学校においては、1947 年に文部省によって『学習指導要領社会編（Ⅱ）（試案）』が出され、本格的に社会科が開始されることになった。いわゆる、

⁵ 連合国軍最高司令部「修身、日本歴史及び地理停止ニ関スル件（昭和二十年十二月三十一日連合国軍最高司令官総司令部参謀副官第八号民間情報教育部ヨリ終戦連絡中央事務局経由日本帝国政府宛覚書）」、文部科学省、https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317996.htm、最終閲覧日：2024 年 10 月 31 日。

⁶ 文部省『学習指導要領社会編（Ⅰ）（試案）』、1947 年。

「初期社会科」の時代である。文部省は、社会科という教科の性格を次のように説明している。

社会科は、従来の修身・公民・地理・歴史を、ただ一括して社会科という名をつけたというのではない。社会科は、今日のわが国民の生活から見て、社会生活についての良識と性格とを養うことが極めて必要であるので、そういうことを目的として、新たに設けられたのである。ただ、この目的を達成するには、これまでの修身・公民・地理・歴史などの教科の内容を融合して、一体として学ばれなくてはならないので（中略）それらの教科に代わって、社会科が設けられたわけである。⁷

このように、社会科は単に従来の教科を統合したものではなく、生徒の経験を基盤とし、歴史・地理・公民を分化せずに総合的に学習することが目指された⁸。特に、生徒の生活や地域の課題を取り上げ、問題を解決する学習が考えられており、教科書に従った授業形態ではなかったため、教師たちは独自の教材開発に力を注いだ⁹。

この初期社会科が衰退し、内容の系統性が重視されるようになるのは、1958年改訂の学習指導要領からである。このときから、文部省は学習指導要領を「告示」として示し、法的拘束力を持つようになる。系統主義による知識観と愛国心が強調され、初期社会科とは正反対の方向へ舵を取ることになった¹⁰。その後の改訂でも、系統主義は維持され、中学校社会科では、地理・歴史・公民の分野制が続いている。1969年改訂の学習指導要領では、

⁷ 文部省『学習指導要領 一般編（試案）』、1947年。

⁸ 『学習指導要領社会編（Ⅱ）（試案）』では、系統を分化しない社会科を「一般社会科」と呼んでいる。

⁹ 坂井俊樹「社会科の理念・目標」、荒井正剛編著『中等教育社会科教師の専門性育成』、学文社、2022年、6頁。

¹⁰ 同上、7頁。

「教育内容の現代化」として教育内容の一層の向上を目指した¹¹。その結果、知識偏重の詰め込み教育として広まり、学力競争が激化することになる¹²。続く 1977 年改訂では、学習負担の適正化を図り、ゆとりある充実した学校生活の実現を目指した¹³。いわゆる「ゆとり教育」時代の始まりであり、社会科では、初期社会科に回帰する人間主義が志向された¹⁴。1989 年改訂では、社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間の育成を目指し、小学校社会科を廃止して生活科を新設、道徳教育の充実を図った¹⁵。さらに、1998 年改訂において、「生きる力」の育成を目指して「総合的な学習の時間」の創設、教育内容の厳選を行った¹⁶。結果、「ゆとり」批判が起こり、2008 年改訂では、「生きる力」の育成はそのままに、知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成のバランスを重視して授業時数が 10%程度増加することとなった¹⁷。社会科においては、伝統や文化に関する教育の充実、道徳教育における社会の形成への参画が強調されるようになった¹⁸。そして、2017 年改訂では、資質・能力の学力観と探究活動の重視が図られ、「主体的・対話的で深い学び」による授業改善が目指されている¹⁹。

現在の学習指導要領（平成 29 年告示）では、社会科の目標が次のように示されている。

¹¹ 文部科学省「学習指導要領の変遷」、https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afeldfile/2019/02/18/1304360_001.pdf、最終閲覧日：2024 年 12 月 21 日。

¹² 坂井俊樹「社会科の理念・目標」、荒井正剛編著『中等教育社会科教師の専門性育成』、学文社、2022 年、8 頁。

¹³ 文部科学省、前掲資料。

¹⁴ 坂井俊樹、前掲書、8 頁。

¹⁵ 文部科学省、前掲資料。

¹⁶ 同上。

¹⁷ 文部科学省「幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領改訂のポイント」、https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afeldfile/2011/03/30/1234773_001.pdf、最終閲覧日：2024 年 12 月 22 日。

¹⁸ 同上。

¹⁹ 文部科学省「幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領等改訂のポイント」、https://www.mext.go.jp/content/1421692_1.pdf、最終閲覧日：2024 年 12 月 22 日。

社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎を次のとおり育成することを目指す。²⁰

課題解決型の探究活動が目指され、平和で民主的な国家及び社会の形成者を育成する教科として社会科が位置付けられていることが分かる。教育基本法第1条でも、教育の目的を「平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成」と説明しており、教育の中核を社会科が担っていると言える。

以上のように、社会科は、民主主義社会の形成者を育成することを目的とした教科であり、社会との結び付きを意識したカリキュラムデザインが不可欠である。このことから、社会科の教師には主体的なカリキュラムデザインが強く求められ、それに関する研究の意義も大きいと言える。

第2項 公民的分野の歴史的背景

本項では、現在の公民的分野が成立した背景を、戦前の教育に遡って整理する。

中学校に初めて「公民的分野」が登場したのは、1969年改訂の学習指導要領である。従来の「政治・経済・社会的分野」が統合されて公民的分野となり、第1学年及び第2学年では地理的分野、歴史的分野を並行して学習させ、第3学年において歴史的分野及び公民的分野を学習させる、現行の三分野制が確立された。公民的分野は、地理的分野及び歴史的分野の基礎の上に展開する分野である。

そもそも、「公民」という用語は、現在日常ではあまり使われない。公民館という言葉でわずかに残されている程度である。もとは、律令国家にお

²⁰ 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）』、2017年、41頁。

いて、公分田を受け、租庸調を負担する良民を公民（おおみたから）と呼んだが、中世以降使われなくなった²¹。明治時代に、欧米語の citizen、citoyen、Bürger の訳語で住民の有権者を「市町村ノ公民」と呼んだが、これは古代の公民を復活させた訳ではなく、制限選挙制の中、一般の市町村民とは区別する意味で「公民」という用語が用いられたと考えられる²²。明治末期に実業補習学校²³において、地方自治を担う町村公民の育成を目指す公民教育の必要性が現場の教師から叫ばれ、実践されていった²⁴。これを受けて文部省は、1920 年、実業補習学校規程を改正し、「実業補習学校ニ於テハ適當ナル学科目ニ於テ法制上ノ知識其ノ他国民公民トシテ心得ベキ事項ヲ授ケ又經濟觀念ノ養成ニカムルヲ要ス」²⁵として公民教育を認知した。したがって、ここで言う公民とは市町村の有権者であり、有権者を育成する教育としての性格が強かった。

公民教育とは、「社会や国家の成員としてふさわしい知識や技能や態度を育成するための教育」²⁶であり、戦前、戦後を通して重視されてきた教育である。1931 年（昭和 6 年）、中学校令施行規則改正を行い、中学校上級に公民科が登場した。文部省によると、「公民科は知識教授に傾斜したとされる法制および経済を廃止して設けられたもので、教授要旨は、『国民ノ政治生活、經濟生活並ニ社会生活ヲ完ウスルニ足ルベキ知徳ヲ涵養シ』、『善

²¹ 阪上順夫『『公民』の概念と目標としての『公民的資質（公民としての資質）』、日本公民教育学会編『公民教育の理論と実践』、第一学習社、1992 年、7 頁。

²² 同上。

²³ 文部省によると、実業補習学校とは、1893 年（明治 26 年）11 月に公布された「実業補習学校規程」によって設立され、初等教育終了後、ただちに実務に従事する勤労青少年のための主要な教育機関である。明治末期以降、文部省は、勤労青年の補習教育機関として発展させ、実業補習学校はしだいに社会教育制度の分野へひきつけられていく。

²⁴ 阪上順夫、前掲書、7 頁。

²⁵ 文部省「省令第 32 号実業補習学校規程」（官報第 2514 号本文）、1920 年、<https://dl.ndl.go.jp/pid/2954629/1/1>、最終閲覧日：2024 年 11 月 7 日。

²⁶ 平田博嗣「公民教育」、日本教材学会編『教材事典—教材研究の理論と実践』、東京堂出版、2013 年、118 頁。

良ナル立憲自治ノ民タルノ素地ヲ育成スル』こと」²⁷であった。しかし、この趣旨が、1937 年（昭和 12 年）の中学校教授要目の改正によって、次のように改められた。

公民科ニ於テハ我ガ國民の政治生活、經濟生活及社会生活ニ関スル事項ヲ会得セシメ殊ニ我ガ國ノ特質ト是等ノ生活トノ關係ヲ明確ニシテ以テ日本臣民タルノ信念ト憲政治下ノ國民タルノ資質トヲ養成スルコトヲ要ス²⁸

このときから、公民教育は天皇を中心とした国家に対する忠誠心を強調した、臣民育成の教科となり、1943 年（昭和 18 年）には国民修身に統合され、消滅していった。

ところで、前項で述べたように、戦後社会科が発足したのは、1947 年である。その際の一般社会科は、公民教育としての性格が強く、1948 年に文部省が「社会科の主要目標を一言でいえば、できるだけりっぱな公民的資質を発展させること」²⁹と説明するところに表れている。この公民的資質は現在の学習指導要領にも引き継がれているものである。

その後、前述のように、1969 年改訂で「公民」という語が採用され「公民的分野」が誕生するに至るのである。

以上のように、公民的分野は社会や国家の成員としてふさわしい公民的資質を育成することを目的として発展してきた分野である。この分野は地理的分野及び歴史的分野と連携しつつ、民主主義社会の形成者を育成する役割を担い、社会科の中核として位置付けられている。したがって、特に公民的分野では、社会の課題や事象を教材とすることが重要であり、教師の主体的なカリキュラムデザインが求められる。このため、公民的分野に

²⁷ 文部省「中学校・高等女学校の改革」、文部省『学制百年史』、帝国地方行政学会、1972 年、478 頁。

²⁸ 文部省「訓令文部省第 9 号中学校教授要目中改正」（官報第 3068 号付録）、1937 年、<https://dl.ndl.go.jp/pid/2959551/1/38>、最終閲覧日：2024 年 11 月 5 日。

²⁹ 文部省『小学校社会科学習指導要領補説』、1948 年。

焦点を当てた研究には大きな意義があると言える。

第2節 公民的分野の目標

本節では、学習指導要領に記された公民的分野の目標を基に、公民的分野が目指す方向性を確認する。

現行の学習指導要領（平成 29 年告示）では、中学校社会科公民的分野の目標を以下のように説明している。

現代社会の見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎を次のとおり育成することを目指す。³⁰

このように示されており、公民的分野の目標の特徴は「現代社会の見方・考え方を働かせ」の部分である。これは、「社会的事象を、政治、法、経済などに関わる多様な視点（概念や理論など）に着目してとらえ、よりよい社会の構築に向けて、課題解決のための選択・判断に資する概念や理論などに関連付けること」³¹であり、「公民的分野においては、対立と合意、効率と公正などの現代社会をとらえる概念的な枠組みを『視点や方法（考え方）』として用いて、社会的事象をとらえ、考察、構想に向かうこと」³²ができるよう指導する必要がある。

社会科全体に共通する目標としては、「グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎」を育成することである。前節でも述べたように、平和で民主的な国家及び社会の形成者を育成する教育の中核を社会科が担って

³⁰ 文部科学省『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）』、2017 年、57 頁。

³¹ 文部科学省『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 社会編』、2017 年、126 頁。

³² 同上、127 頁。

いる。また、特に「公民としての資質・能力」は、社会科の究極的なねらいであり、以前の学習指導要領から「公民的資質」として重視されてきているものである。

「公民的資質は、citizenship に該当する言葉で」³³あるが、「公民」や「公民的資質」の概念は、曖昧かつ複雑なもので、「市民」、「国民」、「市民的資質」などの用語との区別が難しい。そのため、これらの概念をめぐるのは、さまざまな議論がなされてきた。

若い研究者が「市民的資質」という概念を用いる傾向が強いのは、公民、あるいは公民的資質の用語から、「皇民」を育成する教育を連想することが影響しているのではないかと指摘されることもある³⁴。また、公民概念の歴史的使用を検討し、公民的資質の基底について、「人欲の追求ばかりに関心が向くのではなく、関心を寄せつづけること、（中略）他人の幸福をも願うこと」³⁵であると主張する論者もいる。しかしながら、公民的資質の具体的な内容については共通認識が十分に形成されてきたとは言い難い。

「公民的資質」という語句は、1948 年の『小学校社会科学習指導要領補説』において使用され、次のように説明される。

りっぱな公民的資質ということは、その目が社会的に開かれているということ以上のものを含んでいます。すなわちそのほかに、人々の幸福に対して積極的な熱意をもち、本質的な関心をもっていることが肝要です。それは政治的・社会的・経済的その他あらゆる不正に対して積極的に反ばつする心です。人間性及び民主主義を信頼する心です。人類にはいろいろな問題を賢明な協力によって解決して

³³ 阪上順夫『『公民』の概念と目標としての『公民的資質（公民としての資質）』、日本公民教育学会編『公民教育の理論と実践』、第一学習社、1992 年、10 頁。

³⁴ 平田嘉三『『公民』の概念と『公民的資質』、日本社会科教育学会『社会科教育研究』、第 49 号、1983 年、2-3 頁。

³⁵ 藤井一亮「公民教育研究—『公民』および『公民的資質』概念の基底について—」、甲南大学教職教育センター『甲南大学教職教育センター年報・研究報告書』、2015 年、10 頁。

いく能力があるのだという確信する心です。このような信念のみが
公民的資質に推進力を与えるものです。³⁶

このように、社会に対して疑問を持ち、民主的な社会を切り開いていくために必要な資質が公民的資質ととらえられていると言える。「公民的資質」が学習指導要領の中で明記されることになるのは、1968 年改訂の『小学校学習指導要領』においてであり、社会科の目標として、「社会生活についての正しい理解を深め、民主的な国家、社会の成員として必要な公民的資質の基礎を養う」³⁷と示されるところに現れる。1969 年の文部省『小学校指導書 社会編』では、公民的資質を次のように説明している。

公民的資質というのは、社会生活のうえで個人に認められた権利は、これをたいせつに行使し、互いに尊重しあわなければならないこと、また具体的な地域社会や国家の一員としてみずからに課せられた各種の義務や社会的責任があることなどを知り、これらの理解に基づいて正しい判断や行動のできる能力や意識などをさすものといえよう。したがって、市民社会の一員としての市民、国家の成員としての国民という二つの意味を含んだことばとして理解されるべきものである。³⁸

ゆえに、公民というのは市民と国民という二つの意味を含意したものととらえられており、戦前の「皇民」教育であった公民科を復活させる意図はないことが分かる。

現行の学習指導要領では「公民としての資質・能力」を「選挙権を有する 18 歳に求められる『広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者に必要な資質・能

³⁶ 文部省『小学校社会科学習指導要領補説』、1948 年。

³⁷ 文部省『小学校学習指導要領（昭和 46 年 4 月施行）』、1968 年。

³⁸ 文部省『小学校指導書 社会編』、大阪書籍、1969 年、2 頁。

力』である」³⁹と説明している。ここで、「有為な」形成者とは、「民主的な政治に参画する国民としての資質・能力をも踏まえた表現であ」⁴⁰り、主体的に社会に参画していく、民主的な国家及び社会の形成者を育成する根幹は変化していない。

以上のように、「公民としての資質・能力」は、具体的な資質・能力を明確に規定するものではなく、むしろ概念として究極的な目標を示すものであり、その具体的な解釈や実践は教師に委ねられていると考えられる。したがって、公民的分野で教師のカリキュラムデザインを研究する意義は大きい。

学習指導要領の目標及び内容は、教師によって解釈された後に実践されるため、直接的に教師のカリキュラムを規定するわけではない。したがって、次章では、教師が学習指導要領をどのように解釈し、カリキュラムをデザインしているのかについて先行研究を基に整理する。

³⁹ 文部科学省『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 社会編』、2017 年、20 頁。

⁴⁰ 同上、20 頁。

第2章

カリキュラムデザインについて

本章は、「カリキュラムデザイン」という用語について説明し、その概念及びそれに影響を及ぼす要因を先行研究に基づいて整理することを目的とする。

第1節ではカリキュラムデザインの概念について、第2節ではそれに影響を及ぼす要因について先行研究を基に整理する。

第1節 カリキュラムデザインとは

本節第1項では、先行研究を基にカリキュラムの概念を整理し、第2項ではカリキュラムデザインの概念について検討する。

第1項 カリキュラムとは

本項では、カリキュラムの概念について先行研究を基に整理する。

カリキュラムとは、一般的に「教育課程」と訳されることが多く⁴¹、現在

⁴¹ カリキュラムと教育課程の意味するところは必ずしも同じではないが、教育課程はカリキュラムに相当する用語として使われるようになった。学習指導要領において教育課程という用語が公的に使用されるようになったのは1951年の改訂からであり、『学習指導要領一般編（試案）改訂版』において、教育課程とは「児童や生徒がどの学年でどのような教科の学習や教科以外の活動に従事するのが適当であるかを定め、その教科や教科以外の活動の内容や種類を学年的に配当付けたもの」であると説明されている。現行の学習指導要領（平成29年告示）では、「学校において編成する教育課程については、学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を

では、学校教育においても広く用いられる用語となった。しかしながら、カリキュラムという用語は、かつて日本では、通常の普通教育を行う初等・中等教育の学校においてほとんど用いられていなかった。そもそも、カリキュラムとは、ラテン語の語源では *currere* (走る) を意味し、「人生の来歴」をも含意した言葉である。そのため、カリキュラムは「学習者の学習を『走る』ことに見立てて、『走路＝経歴・履歴』(Course of Study) のこと」⁴²と説明されることもある。現在、カリキュラムは、「教育目標、教育内容・教材・教授・学習活動および評価の仕方までを含んだ広い概念として把握し、(中略)“学習者に与えられる学習経験の総体”としてとらえ」⁴³られている。

広義のカリキュラムは、複雑な重層構造をなしており、さまざまな意味を持っている。カリキュラムには、主に3つのレベルがあるにとらえられることが多く、国際教育到達度評価学会(IEA)の第3回国際数学・理科教育調査(TIMSS)の定義では、それぞれ「意図したカリキュラム(Intended Curriculum)」「実施したカリキュラム(Implemented Curriculum)」「達成したカリキュラム(Attained Curriculum)」と呼ばれる⁴⁴。意図したカリキュラムとは、「国家または教育制度の段階で決定された数学や理科の内容であり、教育政策や法規、国家的な試験の内容、教科書、指導書などに示されており、数学や理科の概念、手法、態度などで記述されている」⁴⁵もの、実施したカリキュラムとは、「教師が解釈して生徒に与える数学や理科の内容であり、実際の指導、教室経営、教室資源の利用、教師の態度や背景などが含まれる」⁴⁶もの、達成したカリキュラムとは、「生徒が学校教育の中で獲得

生徒の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した各学校の教育計画である」と示されている。

⁴² 安彦忠彦「カリキュラムとは何か」、日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム研究の動向と展望』、教育出版、2019年、4頁。

⁴³ 今野喜清「カリキュラム」、安彦忠彦ほか編『新版 現代学校教育大事典2』、ぎょうせい、2002年、29-30頁。

⁴⁴ 国立教育研究所『中学校の数学教育・理科教育の国際比較―第3回国際数学・理科教育調査報告書』、東洋館出版、1997年、8-9頁。

⁴⁵ 同上、8頁。

⁴⁶ 同上、9頁。

した数学や理科の概念、手法、態度など」⁴⁷だと説明される。それぞれの説明の中で「数学や理科」は、社会科にも援用できよう。このように、3つのレベルでとらえられる他に、田中（2005）はそのレベルをさらに分化させ、「Ⅰ.制度化されたカリキュラム」「Ⅱ.計画されたカリキュラム」「Ⅲ.実践されたカリキュラム」「Ⅳ.経験されたカリキュラム」の4つのレベルに区分している。このうち、Ⅰ、Ⅱ、Ⅲを意図されたカリキュラム、Ⅳを意図されなかったカリキュラムとして整理している⁴⁸。

本研究においては、学習指導要領に示されるカリキュラムを「制度化されたカリキュラム」、教師が計画するカリキュラムを「計画されたカリキュラム」、教師が実施するカリキュラムを「実践されたカリキュラム」、生徒が経験したものを「経験されたカリキュラム」として4段階でとらえる。この枠組みを採用する理由は、国などが計画したカリキュラムを教師が解釈してデザインを行うこと、また、教師が計画したカリキュラムと教師が実施するカリキュラムが必ずしも同一であるとは限らないためである。

本研究では、主に教師が作成したカリキュラムを対象とし、「計画されたカリキュラム」について検討する。しかし、教師が実際に授業をどのように実施したか、また生徒がどのように学んだかを教師が提出物を通じて把握する段階についても考察するため、「実践されたカリキュラム」及び「経験されたカリキュラム」についても一部対象とする。

第2項 カリキュラムデザインとは

本項では、カリキュラムデザインの用語について先行研究を基に整理する。

学校におけるカリキュラムは、国によって、学校によって、あるいは教

⁴⁷ 国立教育研究所『中学校の数学教育・理科教育の国際比較—第3回国際数学・理科教育調査報告書』、東洋館出版、1997年、9頁。

⁴⁸ 田中統治「教育研究とカリキュラム研究—教育意図と学習経験の乖離を中心に—」、山口満編著『現代カリキュラム研究—学校におけるカリキュラム開発の課題と方法（第2版）』、学文社、2005年、22-23頁。

師によって作成されなければならない。カリキュラム作成（making）は、19 世紀末のアメリカにおける公教育の制度化によって主題化された⁴⁹。そのため、学校においても教授される内容を選択し、時間を組織することが求められ、カリキュラム作成の必要が生じてきた。1930 年代になると、「カリキュラム開発（development）」という呼称が登場する。現在、カリキュラムを作成することは、一般的にカリキュラム開発と言われることが多い。佐藤（2002）は、カリキュラム開発を「学校や教育機関において、教師、教育研究者、あるいは、教育行政関係者が、教科の内容・方法と子どもの学習の経験を組織する活動」⁵⁰と定義している。

一方で、近年ではカリキュラムを単に開発するものではなく、デザインするものとしてとらえ直す動きが見られる。しかし、カリキュラムデザインという用語の明確な定義は未だ確立されていない⁵¹。佐藤（1999）は、「思慮深い教師」⁵²はカリキュラム作りをデザインとして遂行していると主張し、「授業の準備と実践と反省のすべての過程をとおして、教材と対話し、子どもたちや同僚と対話し、自分自身と対話しながら、教室における学び

⁴⁹ 佐藤（2019）は、「それまでは教科書がカリキュラムであり、カリキュラム作成が主題的に追求されることはなかった。公教育の制度は、学校で教育すべき内容の標準化とそれを管理し統制する行政の基準を要請した。それと並行して、学校において教師が教え生徒が学ぶ内容を選択し時間を組織することが求められ、カリキュラム作成が学校においても必須の業務となった。」と述べる。

⁵⁰ 佐藤学「カリキュラム開発」、安彦忠彦ほか編『新版 現代学校教育大事典 2』、ぎょうせい、2002 年、32 頁。

⁵¹ 主要な辞書にカリキュラム開発という用語は多く掲載されているが、カリキュラムデザインという用語は掲載されていないことが多く、その定義は確立していない。中西（2021）は、“Curriculum Design”を「カリキュラム設計」と訳しており、今野（2002）は、「カリキュラム構成」の英訳を“curriculum design or construction”としている。

⁵² 佐藤（1999）は、思慮深い教師を、科学・学問・芸術に精通して「知的企て」として教育実践を遂行する「思慮深さ」を備えた教師であり、同時に、子どもや同僚を尊敬し、他者への配慮によって信頼感のある快い関係を築く「思慮深さ」を備えた教師であると説明しており、このような教師が求められている。

の創造に挑戦し続けている」⁵³と述べている。また、吉崎（1991）は、「授業の設計者である教師が、実践者としての自分自身が含まれている授業を対象に、授業を分析・評価し、その結果から授業を改善していかなければならない」⁵⁴と述べる。これらのことから、デザインには、計画・実践・反省の過程が含まれると考えられる。また、緒方（2010）はカリキュラムデザインという用語を用いて事例研究を行っているが、カリキュラム開発との違いを次のように述べている。

カリキュラムデザインは、カリキュラムをつくることを教師の芸術的な活動と捉える特徴をもつ。「開発」(development) や「計画」(planning) に比べ、「デザイン」は、教師が子どもの反応や学習状況に応じつつ柔軟に実践を展開する、という含意をもつ。⁵⁵

このように、カリキュラムデザインという概念は、教師の教育活動を単なる計画や開発ではなく、創造的かつ芸術的な営みとして位置付ける特徴がある。

また、近年ではこれに類似する用語として「カリキュラム・マネジメント」も頻繁に用いられるようになっている。文部科学省は、学習指導要領（平成 29 年告示）において、カリキュラム・マネジメントを「学校教育に関わる様々な取組を、教育課程を中心にとらえながら組織的かつ計画的に実施し、教育活動の質の向上につなげていくこと」と定義している。このように、カリキュラム・マネジメントという概念は、教師間の連携や地域社会との連携等を通じて学校全体で計画的かつ組織的な実践の枠組みとして位置付けられる特徴がある。しかしながら、現状では教師個人によるカリキュラムデザインの重要性が十分に議論されていない。そのため、組織

⁵³ 佐藤学「カリキュラム研究と教師研究」、安彦忠彦編『新版 カリキュラム研究入門』、勁草書房、1999 年、175-176 頁。

⁵⁴ 吉崎静夫『教師の意思決定と授業研究』、ぎょうせい、1991 年、3 頁。

⁵⁵ 緒方真奈美「カリキュラムデザインにおける教師の実践的知識に関する事例研究－善元幸夫氏による単元デザインの場合－」、日本カリキュラム学会『カリキュラム研究』、第 19 巻、2010 年、44 頁。

単位でのカリキュラム・マネジメントの研究だけでなく、教師個人にも焦点を当てる必要があると考えられる。

以上を踏まえ、本研究では、教師個人が多様な要因を考慮してカリキュラムを構築すること、また授業の準備・計画、実践、そして反省の過程を通してカリキュラムが形成されること、さらにその中で発揮される教師の創造性という観点を重視するため、「カリキュラムデザイン」という用語を用いることとする。

第2節 カリキュラムデザインに影響を及ぼす要因とは

本節では、教師のカリキュラムデザインに影響を及ぼす要因について、先行研究を基に整理する。

学習指導要領は、直接的に個々の授業に影響を与えるわけではなく、教師がそれを解釈し、実践することを通じて個々の授業に反映される。そのため、どれほど優れたカリキュラムが国によって作成・提案されたとしても、それを実践するのは現場の教師である。したがって、教師の実践を検討することこそ、教育の質の向上において重要である。この点について、佐藤（1999）が「どのような改革プランが提唱されようとも、どのようなカリキュラムが提供されようとも、そのプランやプログラムを教室で実践するのは教師である。教師の資質や能力や思想が教育の成否の決定的な要件である」⁵⁶と述べるように、主体的な教師の重要性がこれまでも指摘されてきた。

カリキュラムをデザインする、デザイナーとしての教師が授業設計においてどのように意思決定を行うかについては、これまで多くの研究が行われてきた。32名の小学校教師を対象に、単元構成や授業案作成において何を決め手として意思決定を行ったのかを分析した吉崎（1991）は、意思決定に影響を及ぼす要因を一次的要因（直接的要因）と二次的要因（間接的

⁵⁶ 佐藤学「カリキュラム研究と教師研究」、安彦忠彦編『新版 カリキュラム研究入門』、勁草書房、1999年、159頁。

要因)に分類している。単元構成に影響を及ぼす一次的要因としては、目標(単元目標)、子ども(子どもの実態)、単元の展開(単元の導入のあり方や評価の位置)、教師(同一単元での授業経験)、施設・設備が挙げられる。一方、二次的要因としては、参考資料(学習指導要領や教科書会社の指導書、授業記録)、教師仲間(他教師からの指導・助言)が含まれるとする。また、毎時の授業案作成に影響を及ぼす一次的要因には、目標(本時の目標)、子ども(子どもの実態、興味・関心)、授業の展開(学習活動の流れや山場の作り方)、教師、施設・設備、教材(学習素材や資料)が含まれるとし、二次的要因として参考資料、教師仲間が含まれるとする。このことから、教師の意思決定は、子どもの実態と目標が二大決定要因として位置付けられており、それに加えてその他の直接的な要因及び間接的な要因が影響を及ぼしているとされている。

先の佐藤(1999)や吉崎(1991)の研究が示すように、社会科教育研究においても、教師がカリキュラムや授業において主体的に意思決定を行うことの重要性が指摘されている。この点を主張する代表的な研究者にステイーブン・J・ソーントンが挙げられる。彼は、教師が最も重要な教育の場である教室においてさまざまな教育的な決定をしており、カリキュラムや授業における主体的な調節者としての役割を果たしていると述べる。その教師の主体的な調節者としての仕事を「ゲートキーピング」と表現しており、それは、カリキュラム改革よりも重要であると主張する。教師には、制度化されたカリキュラムを解釈し、カリキュラムや授業を主体的に決定していくゲートキーパーとしての役割が求められている。

ソーントン(2012)は、aim-talk、すなわち教育の目標に関する議論の重要性を主張している。教師が持つ教育の目標に関わる信条は、教育のねらいに影響を及ぼすだけでなく、ひいてはゲートキーピングに大きな影響を与えている。しかし、実際には教師がそのような信条を持ちながらカリキュラムをデザインする過程では、さまざまな要因の影響を受けることが指摘されている。たとえば、ソーントン(2012)は、教育のねらいには①生徒の興味関心や適性、②社会生活からの要求、③現代の学問的成果という3つが拠り所として存在すると述べている。

社会科教育学では、カリキュラムデザインを規定する要因にはどのようなものがあるのかを解明しようとしてきた。草原ほか（2014）によると、カリキュラムデザインを規定する主たる要因は3つに大別される。第1は、状況としての環境・文化説、第2は教師個人の専門的能力説、第3は教科指導の思想・信念説である。それぞれの要因が、具体的にどのようなものとされてきているのか、先行研究を基に整理する。

第1の要因の具体的な内容を、草原ほか（2014）は、「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」⁵⁷であると指摘している。ここでは、地域、学校教育目標、研修が具体的な内容として挙げられる。また、草原ほか（2015）は、学校の教育方針や研究環境が、教師個人の「思想・信念」を発揮できる程度を左右すると主張する。草原ほか（2014）が、この第1の説の立場を代表する研究として挙げているのは、川口（2010）、田中（2011）である。川口（2010）は、イギリスのシティズンシップ教師を対象に、教師がナショナル・カリキュラムや教科書をどのように解釈し、実践しているかを解明する中で、次のように述べている。

*イングランドのシティズンシップ教師は、(中略)生徒の主体性や学校の状況を鑑みながら、自らのシティズンシップ教育観を踏まえて自らのカリキュラムを構成する(後略)*⁵⁸

ここから、教師を取り巻く環境には、学校の状況や子どもの実態が含まれていると考えられる。田中（2011）は、イギリスと日本のシティズンシッ

⁵⁷ 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「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—」、広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター『学校教育実践学研究』、第20巻、2014年、101頁。

⁵⁸ 川口広美「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—」、社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』、第22号、2010年、149頁。

ブ教育実践とその授業構成論の違いを市民性意識の中に見出し、次のように述べる。

「政治的市民」としての感覚が子ども達に伝播している英国と、あくまでも道徳的な価値判断を行う日本では、そもそもの文化的状況が異なっている。(中略) 授業は教師、教科書、カリキュラムによって成立するが、それらを成立(了解)させているのは、その学校、地域、社会、国固有の文化的文脈である。⁵⁹

ここから、教師を取り巻く環境は、国固有の市民性のとらえ方の違いや、学校、地域、社会の文化の違いをも含むものと考えられる。

以上を踏まえると、草原ほか(2014)は、第1の教師を取り巻く環境を具体的に、地域、学校の教育目標、研修、研究環境、子どもの状況、国固有の文化を含んだものととらえていることが分かる。

次に、第2の要因の具体的な内容を、草原ほか(2014)は「教師が身につけた学問的バックグラウンドの質—端的には教科専門か教科教育か—」⁶⁰と説明している。しかし、草原ほか(2014)は結論で、「職務経験や専門性」と言い換えており、第2の要因には、職務経験と学問的バックグラウンドを含むものとしてとらえている。この説を代表する研究として、渡部ほか(2009)、大杉(2011)が挙げられている。渡部ほか(2009)は、法学を専門に学ぶ大学院生と、社会科教育学を専門に学ぶ大学院生の授業づくりの違いについて検討し、次のように述べている。

⁵⁹ 田中伸「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—」、日本教育方法学会『教育方法学研究』、第36巻、2011年、48頁。

⁶⁰ 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「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—」、広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター『学校教育実践学研究』、第20巻、2014年、91頁。

かつての学部時代の専攻や経験が、授業作り⁶¹や実践に大きな影響を与えていることが分かる。(中略)判例や法規への姿勢などには、法学コース院生主導の班と社会科教育学コースのそれとの間に違いが見られ、大学院で受講する専門科学が教育観に与える影響を見て取れた。⁶²

ここから、学部や大学院の専攻が「専門的能力」あるいは「専門性」に当たると考えられ、それが影響を及ぼす要因の1つと考えられている。大杉(2011)は、モデル教科書を活用した授業づくりの研究から、以下のように述べる。

ベテラン教員はこれまでの授業経験とキーワード(法的概念)に対する解釈が深いので、モデル教科書を基盤にしてさらに発問や教材の工夫改善を行っている。⁶³

このことから、「職務経験」には経験値が該当すると考えられる。また、大杉(2011)は、「法学を専攻する学生は教科書の内容を深く解釈し、法的な考え方に基づいた授業作りを行うことができていた」⁶⁴とも述べ、「専門性」の影響も検討されている。

以上より、草原ほか(2014)は、第2の教師個人の専門的能力を具体的に、学部・大学院時代の専攻、職務経験(=「経験値」)を含んだものと

⁶¹ 本論文においては「授業づくり」という表記を採用しているが、引用部分については引用元の表記に従い「授業作り」とした。

⁶² 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「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—」、東京学芸大学紀要出版委員会『東京学芸大学紀要人文社会科学系Ⅱ』、第60巻、2009年、43頁。

⁶³ 大杉昭英「概念分析支援型のモデル教科書の使用法」、岩田一彦(研究代表者)『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：研究成果報告書』、教科書研究センター、2011年、103頁。

⁶⁴ 同上、103頁。

らえていることが分かる。

最後に、第3の要因の具体的な内容を、草原ほか（2014）は「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」⁶⁵と説明している。教師の教科全体に対する思想と授業で育成したい資質・能力、自らのカリキュラムとねらいが含まれると考えられる。草原ほか（2014）は、この説の立場の代表例として、川口（2010）、草原（2012）を挙げている。川口（2010）は、イギリスのシティズンシップ教師の事例から、次のように述べる。

教師 B・C は教師の子ども観やシティズンシップ教育は活動的であるべきという教師自身のシティズンシップ教育観に基づいて、決定しているといえる。⁶⁶

ここでは、各教師の子ども観や教科観が影響していると考察されている。草原（2012）は、モデル教科書を使用してカリキュラムデザインにおける教師の意思決定をとらえようとし、次のように述べる。

カリキュラムデザインの意思決定には、教師自身の教科論・目標論が影響を与えている可能性だ。地域や文化についてこういう見方を育てたい、社会科は本来こうあるべきだ…こういう哲学がない限り、与えられてカリキュラムとの調整もままならない。⁶⁷

⁶⁵ 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「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—」、広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター『学校教育実践学研究』、第20巻、2014年、92頁。

⁶⁶ 川口広美「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—」、社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』、第22号、2010年、149頁。

⁶⁷ 草原和博「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

このことから、どのような資質・能力を育成したいかという教育観、あるいは社会科とはどのようなものかという教科観が影響していると考えられる。

以上を踏まえると、草原ほか（2014）は、第3の教師の思想・信念を具体的に、教科全体に対する思想・信念、育成したい資質・能力、自らの授業のねらいを含んだものととらえていることが分かる。

以上の先行研究を踏まえて、本研究では教師のカリキュラムデザインに影響を及ぼす要因の仮説として①教師を取り巻く環境、②教師個人の職務経験や専門性、③教師の思想・信念、それらに該当しないものを④その他として設定する。

なお、先行研究の中では、それらの要因の具体的な事象や、各要因の関連性及びその影響の強弱は十分に検討されていない。そのため、本研究では要因を構成する具体的な事象を下位項目として設定し、それらを具体的に明らかにする。さらに、各要因の関連性やその影響の強弱についても明らかにすることを試みる。

師の意思決定の特質とその要件―」、日本社会科教育学会『社会科教育研究』、第116号、2012年、66頁。

第3章

中学校社会科公民的分野における教師の

カリキュラムデザインの事例分析

本章では、インタビュー調査と授業観察を基に、Y 中学校に勤務する A 教諭の社会科公民的分野の授業実践に着目して、教師のカリキュラムデザインに影響を及ぼす要因を分析する。

第1節では研究対象について説明し、第2節ではデータ収集の方法及び分析の手順を示す。第3節では、インタビューの分析を行う。

第1節 研究対象について

本節では、本研究の研究対象者である A 教諭について述べ、A 教諭が勤務する Y 中学校の概要について説明する。

本研究では、中学校社会科公民的分野における教師のカリキュラムデザインを分析するために、A 教諭を対象としたインタビュー調査を行うとともに、A 教諭の授業を観察した。

A 教諭は、調査時点において、教職歴 19 年目（うち講師 2 年）の社会科教師であり、Y 中学校に勤めて 3 年目を迎えている。A 教諭にとって、Y 中学校は 5 校目（うち講師時代に 2 校経験）の勤務校であり、2024 年度は、第 3 学年を担当している。A 教諭は、当該学年の生徒が 1 年生のときから教科担任を務め、1 年生、2 年生のときは地理的分野を担当し、歴史的分野はもう 1 人の教師が担当してきた。3 年生からは、A 教諭が主に公民的分野を担当し、もう 1 人の教師が主に歴史的分野を担当している。

また、A 教諭は教科指導のほか、校務分掌で教務部と ICT 委員会を担い、文化発表会の実行委員長も務めている。さらに、X 市に勤める教師が参加

し、市の教育委員会も管轄する、X 市中学校教育研究会（以下、中教研）が存在し、A 教諭はその社会部に教諭になってから 17 年間所属している。A 教諭は、地理的分野の委員長を務めた後、2022 年から調査時点において全体の研究部長を務めている。このように、A 教諭は社会科の授業研究に熱心であり、特に単元全体を見据えた授業設計に力を入れ、積極的に授業改善に取り組んでいる。

本研究において A 教諭を研究対象者として選定した理由は、A 教諭が中教研の研究部長を務めるなど、継続的に社会科授業に力を入れていると思われたためである。

A 教諭が勤務する Y 中学校は、1969 年 4 月に開校し、「自主 協調 勤勉 健康」を校訓に掲げる X 市の公立中学校である⁶⁸。Y 中学校の教職員は、この校訓を基に日々の教育活動に取り組んでいる。A 教諭が所属する第 3 学年は、全 5 学級で構成されており、本研究における授業観察は、そのうちの 2 学級（4 組・5 組）で行った。

第 2 節 データ収集の方法及び分析の手順

本節では、本研究のデータ収集の方法及び分析の手順について述べる。第 1 項ではインタビューの概要を、第 2 項では授業観察の概要を説明する。第 3 項では分析の視点を示し、第 4 項では分析の手順について述べる。

第 1 項 インタビューの概要

本項では、A 教諭を対象として行ったインタビューの概要を説明する。

筆者は、A 教諭を対象として計 5 回のインタビュー調査を行った。具体的なインタビュー調査の概要は、表 3-1 のとおりである。

⁶⁸ X 市立 Y 中学校ホームページ、<https://swa.city-XXXXX.ed.jp/swas/index.php?id=jXXXXX>、最終閲覧日：2024 年 10 月 24 日。なお、URL 中の「XXXXXX」は、地域の特定を避けるため、筆者が置き換えた。

表 3-1 インタビュー調査の概要

	実施日時	所要時間	実施方法
第 1 回	2024 年 5 月 21 日 10：50～11：25	35 分	対面
第 2 回	2024 年 6 月 6 日 9：00～9：30	27 分	オンライン
第 3 回	2024 年 6 月 11 日 10：50～11：25	35 分	対面
第 4 回	2024 年 6 月 18 日 10：50～11：25	33 分	対面
第 5 回	2024 年 7 月 31 日 10：30～11：10	31 分	オンライン

第 1 回は A 教諭のプロフィール及び教育観を中心に、第 2 回は単元の目標及び授業予定について、第 3 回は第 1 時・第 2 時の授業の意図を中心に、第 4 回は第 3 時の授業の意図及び全 3 時間の授業を終えての振り返り、第 5 回は単元全体を振り返って、また、生徒の単元プリントからの A 教諭自身の評価を聞き取った。なお、第 1 回、第 3 回、第 4 回は、Y 中学校において対面で、第 2 回、第 5 回はオンラインで実施した。聞き取りの手法は、半構造化インタビューを採用し、A 教諭の許可を得た上でインタビューデータを IC レコーダーで録音した。

第 2 項 授業観察の概要

本項では、事例の調査に当たって実施した授業観察の概要を説明する。

本研究では、単元「現代社会をとらえる枠組み」を対象とし、授業観察を行った。観察対象とした学級は、A 教諭が担当する 5 学級のうち、3 年 4 組及び 5 組の 2 学級である。使用した教科書は、帝国書院『社会科 中学生の公民 よりよい社会を目指して』であり、A 教諭は本単元を全 3 時間で構成した。授業は、第 1 時が 2024 年 6 月 10 日、第 2 時が同年 6 月 11 日、第 3 時が同年 6 月 18 日にそれぞれ実施された。また、筆者はこれらの実践が行われる前の、2024 年 4 月 16 日から同年 6 月 18 日まで、A 教諭の社会科授業を週 1 回ほどの頻度で観察した。これは、外部者に対する子どもたちの違和感を少しでも排除するためである。授業の概要は、表 3-2 の

表 3-2 単元「現代社会をとらえる枠組み」

時数	実施日	教科書主題名	ページ
第1時	2024年6月10日	社会的存在として生きる私たち	17-18 頁
第2時	2024年6月11日	効率と公正	19-20 頁
第3時	2024年6月18日	私たちときまり	21-22 頁

とおりである。なお、授業観察に際しては、A 教諭、生徒及び保護者の許可を得た上で、ビデオカメラを用いて録画を行った。授業観察は、A 教諭のカリキュラムデザインにおける計画段階だけでは十分に把握できない授業の実践状況を確認し、インタビューにおける語りの理解を深めることを目的として実施した。授業観察を通じて得られた情報は、インタビューで適切な質問を行うための基盤となるとともに、インタビューを補完する役割を果たした。また、得られたデータは、授業中の A 教諭や生徒の発言、ならびに授業形態を確認するために活用した。

A 教諭は、単元を貫く問いを、「なぜ、社会生活において『きまり』があるのだろうか??」と設定し、自作のワークシート⁶⁹と単元プリント⁷⁰を使用して全3時間の授業を行った。第1時、第2時は、フォーメーション B⁷¹と呼ばれる男女混合4人1組の班に分かれた形態で行われた。第3時は、フォーメーション B の形態から始まり、中盤、ロールプレイを行う場面では、学級を半分に分け、生徒同士が向かい合う形で行われた。

第1時の目標は、『対立』と『合意』を理解する」ことであった。本時では、教科書に記載されている防災備蓄倉庫の新設を題材としたグループ

⁶⁹ 巻末資料、資料1～3 参照。

⁷⁰ 巻末資料、資料4 参照。

⁷¹ A 教諭は、授業内容に合わせて座席を変えており、男女混合の4人1組となるフォーメーション B はその1つである。この座席の決め方は次のとおりである。まず、A 教諭が男子2人女子2人(女子の人数が少ないため、女子が1人となるような例外もある)となるように男子席、女子席を決める。その後、生徒にくじ引きをさせ、仮の座席を決定する。さらに、話し合いが活発になるように、A 教諭が生徒を入れ替え、最終的なグループを確定する。(第3回インタビューより。)

ワークを実施した。これは、A~D 地区の人口と人口構成比を示したグラフや各地区の状況⁷²を基に、どの地区に防災備蓄倉庫を新設するのが最適かを検討する活動であった。その際、各地区の代表になりきり、それぞれの立場からグループ内で意見を主張し合うことで「対立」を経験する場面が設けられていた。また、グループワーク後には、日常生活で「対立」が起きる場面を考え⁷³、そのような対立をどのように「合意」に導くことができるかを考察する活動を行った。この一連の学習を通じて、日常生活において対立が頻繁に生じていること、そしてその対立を合意に導くことが重要であることを生徒に理解させていた。

第2時の目標は「『効率』と『公正』を理解する」ことであった。授業の前半では、テーマパークのシングルライダー制度を題材に取り上げ⁷⁴、なぜこのようなルールができたのかを考えさせることで、「効率」の考え方の重要性を理解させた。また、グループで身近な「効率」の考え方が取り入れられている具体例を挙げる活動を行い⁷⁵、日常生活において「効率」の考えが利用されていることを理解させようとしていた。後半では、ラーメン屋での順番待ちという場面を設定し、4つの選択肢からどの順番で入店すべきかを考える活動を行った⁷⁶。各選択肢には正解とも不正解とも言えない側面があり、「効率」だけを重視した意思決定が必ずしも最適ではないことに気付かせることがA教諭のねらいであった。そして、合意形成には「公正」の観点も必要であることを伝えた。このように、A教諭は日常生活に

⁷² 各地区に現在設置されている防災備蓄倉庫の数や各地区の特徴が教科書17頁に記載されている。

⁷³ この活動において生徒は、日常生活での「対立」の具体例として、家族の中で夕食の献立を何にするか、部活の中でのレギュラー争い、友人とどこに遊びに行くかなどを挙げていた。

⁷⁴ テーマパークのシングルライダー制度は、時間と空間の無駄を省き、効率的にアトラクションに乗れるようにする仕組みであり、ここではこの制度を「効率」の概念を生徒に理解させるための教材として用いられていた。

⁷⁵ この活動において生徒は、日常生活で「効率」の考え方が利用されている具体例として、飲食店の席がカウンターとテーブルに分かれていることや、セルフレジの設置、自動ロボットの利用などを挙げていた。

⁷⁶ 巻末資料、資料2、課題3参照。

結び付いた身近な例を教材にした活動を通じて、合意形成における「効率」と「公正」の重要性を理解させる授業を展開していた。

第3時では、マンションで犬を飼うことの是非を考える課題を設定し、グループでの話し合いを経たうえで、賛成派と反対派に分かれて学級全体で議論を行うロールプレイを中心に授業が展開した。事例設定として、ペット飼育に関する明確なきまりが設けられていないマンションを想定したため、その結果として生じる住民間の対立が巻き起こっていた。その後、ペットを飼うことを合意するために必要なルールをグループで考え、きまりの果たす役割について理解を深めた。このようにして、全3時間の授業が展開された。

なお、本単元は、第1章第2節で示したように、公民的分野を通じて根底にある現代社会をとらえる概念的な枠組みとして、「対立と合意」や「効率と公正」を学ぶことを目的としている。このように、公民的分野の基盤となる概念を学ぶ点で重要な単元であると考えたため、本研究では本単元を研究対象に選定した。

第3項 分析の視点

本項では、本研究における分析の視点について説明する。

教師のカリキュラムデザインに影響を及ぼす要因を分析するに当たり、第2章第2節で述べた先行研究を基に、次の4つの視点を設定した。①教師を取り巻く環境、②教師個人の職務経験や専門性、③教師の思想・信念、④その他（①～③に該当しない要因）。これらの視点を基に、教師のカリキュラムデザインに影響を及ぼす要因を分析した。

第4項 分析の手順

本項では、本研究における分析の手順について説明する。

まず、A教諭を対象に実施した5回のインタビューから得られた音声デ

ータを文字に起こした。文字起こしの際、話者が切り替わる場所で区切りを入れ、発話番号を付けて整理した。次に、文字起こしたデータを基に、前項で示した視点に従い、発話内容を①～④の4つのカテゴリーに分類した。その後、類似した語りを抽出し、グループ化して下位項目を設定し、整理した。

第3節 インタビューの分析

本節では、前節第3項において示した分析の視点を用いながら、インタビューの分析を行う。

表 3-3 インタビュー結果の全体像

インタビュー回数 項目		第1回	第2回	第3回	第4回
①教師を取り巻く環境	①-1 教師間の連携	○			○
	①-2 研修	○		○	
	①-3 子どもの実態	○	○	○	○
	①-4 授業時数		○		○
	①-5 業務量			○	○
	①-6 高校入試			○	○
②教師個人の職務経験や専門性 ⁷⁷	②-1 職務経験		○	○	○
③教師の思想・信念	③-1 教科観・教育観	○	○		
	③-2 授業観	○	○	○	○
	③-3 単元観		○	○	○

⁷⁷ 本インタビュー調査では、専門性に該当する語りは確認されなかった。

前節第3項で示した視点①～④のそれぞれに下位項目を設定し、インタビューにおけるA教諭の語りと照らし合わせて、カリキュラムデザインに影響を及ぼす要因について分析を行った。表3-3は、各インタビューにおいて、各項目に関する語りが確認された箇所に○を付け、インタビュー結果の全体像を示したものである。なお、本インタビュー調査では、④その他に該当する語りは見られなかった。

表3-3から、①及び③の大項目に該当する語りが多いことが読み取れる。また、下位項目としては、①-3及び③-2に該当する語りが多かった。

①教師を取り巻く環境

本大項目に関しては、6つの下位項目が確認された。以下では、インタビューにおけるA教諭の代表的な語りをそれぞれ引用し、A教諭のカリキュラムデザインに影響を及ぼす要因を検討する。

①-1 教師間の連携

第1節第1項で述べたように、A教諭は他教師と分担しながら授業を行っている。そのことについて、A教諭は次のように述べる。

やりづらいです。1人で教えたい。本当は。(中略) 1人で教えてたら、地理歴史公民の中で、歴史でこれやったから、あ、ここの授業で触れたところは公民でも活かせるなとか、地理でこれ触れたから公民でも活かせるな、ができるんですけど、相方が何を教えているかすべては分からないので、基礎基本は絶対教えてはるけど、自分の公民でこれやりたいから、歴史のここの授業は力入れときたいねんみたいところが違うから。理想は1人で3年教えたい。(第1回インタビューより。)

このように、A教諭にとって、2人の教師で分担して教えていることは授業計画を立てづらいという制約になっている。分担していること

は悪影響だけでなく、業務量が減るという面もあるが⁷⁸、他分野とのつながりを意識してカリキュラムデザインを行っている A 教諭⁷⁹にとって、やりづらさは拭えない⁸⁰。

①-2 研修

本章第 1 節第 1 項で述べたように、A 教諭は中教研に長らく所属しており、その影響は強く受けていると考えられる⁸¹。具体的には、単元プリントの使用が挙げられる。A 教諭は次のように述べる。

この単元プリントは、(中略)教育研究会が研究している単元プリントの様式は使ってますけど、内容は使ってません。(第 3 回インタビューより。)

単元プリントの使用は、A 教諭の授業の特徴の 1 つであるが、その背景には中教研が大きく影響している。また、後述する A 教諭の思想・信念にも影響を与えている。具体的には、学習指導要領に基づいた授業の徹底である。

学習指導要領にちゃんと基づいて授業をしようとか、学習指導要領

⁷⁸ A 教諭は、2 人で分担することに対して、「助かるけどね、仕事半分になるから。」とも発言しており、悪い面ばかりではないことがうかがえる。

⁷⁹ 後述するが、他分野とのつながりは、単元「現代社会をとらえる枠組み」のデザインに当たっても意識されている。

⁸⁰ 第 4 回インタビューにおいても、A 教諭は「1 人でやってるといいんですよ。1 人でやってると、こう、自分の中で前教えた、教えてないとか、年間の中でここで教えようとかあるからいけるんやけど。ここ、憲法のところはもう 1 人の先生が教えはるから、教えてへんでって言っとかなきゃいけないんですけど。」と 2 人の教師で担当することの複雑さを語っていた。

⁸¹ A 教諭は、「中教研社会部にずっと所属していることが大きい」(第 1 回インタビューより)、「いろんな研究をしているので、そういう場所に身を置いたってことがすごく大きい」(第 1 回インタビューより)と語っており、その影響を自覚している。

をきちんと読み込もうとか、そういったことは先輩たちの影響（後略）（第1回インタビューより。）

このように、中教研に所属しているからこそその影響をA教諭自身も自覚しており、学習指導要領に基づいて行うことは、カリキュラムをデザインする際に意識されている。また、研修の機会は校外の組織だけでなく、校内でも得られるが、それは学校が研修や研究をどの程度積極であるかという学校環境に影響を受ける。A教諭が、「校訓のもと、一応教育活動をしようにというのが学校全体の目標です。」（第1回インタビューより。）と語るように、Y中学校全体としては校訓に基づいた教育活動を目指して掲げている⁸²。しかしながら、その具体的な内容については言及されず、直接的な影響は確認されなかった。さらに、A教諭はY中学校の環境について次のようにも述べる。

授業としてこういうことをしましょうというのがまだまだ研究授業の土壌がない学校なので、今それを教務部の中でも、私研修も担当しているので、（中略）ICT委員会の中でも研修を担当しているので、まあそういう授業の研究をちゃんとしましょうという土壌を作りたいなどは思っています。（第1回インタビューより。）

この発言から、Y中学校が授業研究に積極的でないことがうかがえる。このような環境においては、学校環境の影響は比較的薄れ、教師個人の思想・信念が優先される傾向にあると考えられる。しかしながら、熱心なA教諭にとっては授業研究に力を入れる学校と比べるとやりづらさを感じている様子がうかがえる。

やりづらさは多々感じたことはあります。なぜなら、この学校に授

⁸² Y中学校のホームページに掲載されている「校長あいさつ」でも「本校教職員は校訓にもある、【自主・協調・勤勉・健康】を基本に日々の教育活動に全力で取り組んでいます。」と記されている。

業を研究するという土壌がないので、んー、子どもたちの荒れとか、荒れてる状況とか、低学力の様とか、家庭学習の習慣がないとか、なんかそういったことと授業っていうのは別物だと考える先生方が非常に多い（後略）。授業が本分なんだっていう考えの私と、授業以外のところを押さえ込んでいこうとする先生とでまず違いますよね。（中略）自分の授業を私はオープンにしているので、その、自分の授業を見て欲しい、見ていろんな学びを私に返して欲しいと思っているので、やりづらは正直ある。やっぱり考え方が違うから。（第1回インタビューより。）

このように、A 教諭は考え方の異なる他の教師との協働に困難を感じていることが分かる。このような学校環境の中で、A 教諭は自身の信念を追求しつつも、葛藤を抱きながら日々の教育実践に取り組んでいると考えられる。

①-3 子どもの実態

教師がカリキュラムデザインを行う際に、最も重視しなければならないのは目の前の子どもたちであろう。A 教諭も子どもたちを丁寧に観察し、生徒の実態に合わせてカリキュラムをデザインしている。子どもの実態と一言で言っても、その内容にはさまざまな要因が考えられる。まず挙げられるのは、子どもたちの学力である。A 教諭は Y 中学校の子どもたちの学力について、次のように述べている。

（前略）ただ、低学力は低学力です。それは（都道府県独自の学力テスト）⁸³ 見たら分かるので。国語も社会も数学も理科も英語も全部（中略）平均も下なので。（第1回インタビューより。）

A 教諭は、Y 中学校の子どもたちの学力を低いととらえている。A 教諭の前任校は、X 市内でトップクラスの成績を取っていた学校であり、

⁸³ 地域の特定を避けるため、筆者が言葉を置き換えた。

低学力と考えられる Y 中学校の生徒のレベルに合わせて授業を行っている⁸⁴。低学力の状況と合わせて、A 教諭が課題と考えていることは、子どもたちの興味関心である。

生活の中で、ニュースを見ない、新聞を読まない。世の中は、自分の半径 1m 位しかないと思っている（中略）たとえば中東で起きている、今日のイランの大統領の話だとか（中略）そういったことが、自分とどう関わるんだろうみたいなところは、すごく弱い。所詮自分たちなんて、そんなすごいことはできないとか、（中略）すごく自己肯定感低いんですよ。（第 1 回インタビューより。）

このように、生活への関心の低さに対する課題意識が読み取れ、A 教諭はそれが自己肯定感の低さにつながっていると考えている。このことは、授業の中で生活と結び付けた例を示して社会とのつながりを意識させたり、グループで取り組めばできるという、「できる」経験をさせて自己肯定感を向上させたりすることを重視する A 教諭の授業づくりに影響を及ぼしていると考えられる。実際、授業の中では、防災備蓄倉庫やシングルライダー、ラーメン屋、マンションのペット問題などさまざまな身近な例が示されていた。また、グループにおいて 1 つの意見を出すなど、協働して学習を進められる機会が設けられていた。

さらに、子どもたちがこれまでどのような授業を受けてきたか、つまりどのように A 教諭が子どもたちを育ててきたかも重要な要因の 1 つとなる。たとえば、A 教諭はグループワークを基本として授業を展開していた。しかし、これまでグループワークを経験したことがない子どもたちに、いきなりグループワークに取り組ませることは難しい。

⁸⁴ A 教諭は、第 1 回インタビューの中で、「Y 中学校の子どもたちにとって、ちょっと頑張ればいける、みたいなのところのレベルにまで、ちょっと言い方悪いけど落とし込みながらやってきた」と述べており、生徒の学力の状況に合わせながら授業を行っていることが分かる。（引用中の学校名は筆者が置き換えた。）

A 教諭がグループワークをスムーズに実施できているのは、前年度までにグループワークを頻繁に取り入れてきたからだと言える⁸⁵。また、子どもたちをどのように育ててきたかということは、授業形態にのみ影響を与えるわけではない。第1時の授業を行う際、A 教諭が教材に選んだのは防災備蓄倉庫の新設であったが、これも単に教科書に掲載されているからという理由だけではない⁸⁶。このことについて、A 教諭は次のように述べる。

地理の時間に防災のところ力入れてやったので、教材としては使いやすいかな。(中略) 地理の時間に防災教育に力を入れたのと、あとまあついこの間SDGs で日本の未来とか考えていたので、(中略) 多分結び付いてるんやと思います。(第3回インタビューより。)

このように、1年生、2年生の間にどの単元に力を入れて子どもたちを育ててきたかということも、分野を越えて影響を及ぼす要因の1つであると考えられる。

また、子どもの実態は、「計画されたカリキュラム」の段階に留まらず、「実践されたカリキュラム」の段階にも影響を及ぼしている。これは、教師の即興的な判断に基づき、子どもの反応や学習状況に応じつつ柔軟に実践を展開する「デザイン」の特徴に該当するものである。例えば、第3時の授業の際にA 教諭は即興的な判断を行っていたことを語っている。

真ん中の班は、(生徒A)が迷い中、(生徒B)が賛成、(生徒C)が反対に丸してたから、私はあの班当てたんですよ。でも途中で(生徒C) やっぱり賛成にぱっと変えたから、そこもう突っ込まんとこ

⁸⁵ 第2回インタビューにおいてA 教諭は、「グループワークを1年生2年生の頃たくさんしてきている」と述べている。

⁸⁶ 第3回インタビューの中でA 教諭は、「教科書に載っているの、子どもたちとしてはわかりやすいかなと思いました。」とも述べており、教科書に掲載されているということも事例選択の要因の1つと考えられる。

うと思って。まあ、キャラ、その生徒の人となりを見て、突っ込める子には、いや、反対って書いてたやん！って突っ込むんですけど、でも彼女はやめとこうって思って。⁸⁷（第4回インタビューより。）

このように、A 教諭は、生徒の個性や回答の変化を敏感にとらえ、その場で対応を柔軟に調整している。この即興的な判断は、生徒の特性に応じて適切に対応する教師の力量を示している。したがって、子どもの実態は、教師の即興的な判断にも影響を及ぼし、授業の進行や内容に対しても変化を促す要因となる。

①-4 授業時数

カリキュラムデザインを行うに当たって考慮しなければならないのが授業時数である。文部科学省は第3学年における社会科の標準時数を年間140単位時間（そのうち公民的分野は100単位時間）と定めており、Y 中学校もそれに則って授業を行っている。また、教科書会社もそれに則って年間指導計画案を示している。しかしながら、教科書会社の示す授業時間をそのまま使うことはできない。このことについて、A 教諭は次のように述べる。

3年生は140時間あるんですね、1年間授業時数が。公民は100時間なんやけど、これってね、3月の末までの授業時数なんです。ただ、2月の中旬には（中略）私立入試があるので、ここまでに教科書終わらしたかなあかんのです、実際は。そうすると、15時間くらいは早く終わらなあかんのね、現場は。で、この140時間の中には、テストの時間も入ってるんですよ。（中略）純粋な教科書授業の140時間の確保は現場は無理です。（第2回インタビューより。）

このように、時間的制約があることを指摘しており、どれだけの時間

⁸⁷ 引用中の生徒名は、個人が特定されることを避けるため、筆者が置き換えた。

を確保できるかは年間計画を立てる上でかなり重要になる。単元「現代社会をとらえる枠組み」を教科書会社は4時間で構成しているが、A教諭の年間指導計画では本単元に3時間を使うのが限界だと判断し、本単元を3時間で構成している。また、この授業時数は、第3時で行ったロールプレイの設定にも影響している。A教諭は、ロールプレイのテーマを「犬を飼うことの是非」とし、きまりがなく、是か非かというシンプルな設定にしたことについて次のように語った。

ほんとはいろんな諸条件がついた方が合意に持っていくまでの過程が面白いというか、(中略)条件があると、より対立から合意のロールプレイが、それぞれの主張がはっきりと出るので条件があると、面白いんですけど。時間が足りない(笑)。で、えっと、年間の授業計画の中でも、ここはちょっともう、3時間以上はかけられないところだったので、自分としても。(第4回インタビューより。)

このように、A教諭は、条件を付けたロールプレイが生徒の深い学びに効果的であると認識している一方、授業時数の制約の中で、本来実施したい授業が思うようにできないという理想と現実の間で葛藤を抱えていることがうかがえる。

このほかにも、第4回インタビューにおいてA教諭は次のように述べている。

何パターンがあったんですけどね。運動場(という題材)^{88 89}とか考えてみたんですけど、(中略)45、50分じゃ無理やなあと思って。前の時は2時間かけたんかな。

⁸⁸ A教諭の語りの趣旨を明確にするため、筆者が言葉を補った。

⁸⁹ 運動場の使用を巡る複数の部活動間の対立を題材にしたロールプレイのこと。それぞれの部活動が異なる条件や立場を持ちながら主張を展開し、対立から合意を目指す内容である。

根拠を持った話し合いをさせるんだったら、やっぱり2時間要ります。(中略)資料に基づいて根拠に基づいて話し合いをするんだって
というようなときも必要かなとは思いますが。それをするのは全
単元では無理なので。(中略)いろんな授業の年間計画上はちょっと
これ以上時間はかけられないので。

これらの発言から、授業時数の制約とA教諭の教育観との間での葛藤
が読み取れる。A教諭は、深い学びにつながる根拠を持った話し合い
を成立させるためには十分な時間が必要であると認識している。しか
し同時に、年間計画における時間的制約を意識しており、すべての単
元で十分な時間を確保することは困難であると判断している。このよ
うに、A教諭の教育的意図や理想がそのままカリキュラムデザインに
反映されるわけではないという複雑さが見て取れる。

①-5 業務量

カリキュラムをデザインし、1時間ごとの授業プリントや単元プリ
ントを作成するには時間が必要である。しかしながら、教師の業務は
それだけに留まらず、授業準備に十分な時間を割くことができない現
状がある。そのことについてA教諭は次のように述べる。

空き時間はたとえば、んー、空き時間に職員室にずっと座ってるっ
てことはなくて、えっと、落ち着いてないのでね、今学校が。だか
ら、飛び出してくる生徒の話し相手になったり、体調不良者の対応
をしたり、で、あと授業準備だけじゃなくって(中略)学年の仕事。
それから教務部なので、教務部の仕事。で私が今、文化発表会の実
行委員長をしているので、この学校の。文化発表会の実行委員長の
仕事。でプラス、校務外、学校外の、(中略)研究部の仕事。で、今
年はやっと外してもらったけど、放課後部活があるんですよ。(中略)
とかっていう仕事をいっぱいしてるわけですよ。(中略)授業にかけ
たい時間がかけられないのが現実ですよ。(第4回インタビューよ

り。)

このように、A 教諭はたくさんの業務を抱えており⁹⁰、特に授業以外の業務に多くの時間を割かなければならず、授業準備に時間をかけられないと述べている。このことは、A 教諭が理想とする授業が十分にできないという制約になっている。また、防災備蓄倉庫の例を選んだ理由の一つには、教科書会社がさまざまな設定を行った上で教科書に掲載されていることが挙げられ、授業準備に時間をかけられない教師にとって助かっているという一面もある⁹¹。

①-6 高校入試

第3学年を担当する公立中学校の教師にとって見据えなければならぬのは高校入試である。これもカリキュラムデザインを行う際に影響を及ぼしている。授業時数のところでも、A 教諭が「2 月の上旬には（中略）私立入試があるので」と語っていたように、年間指導計画を立てる上で考慮されている。このほかの高校入試の影響について A 教諭は次のように述べる。

受験生じゃなければ、多分家で、前の学校なんかは中高一貫校やったから、（中略）家で先に下調べをしてから来なさいっていうと、大概下調べしてくる子たちだったので。（中略）受験生にそんな、直接受験と関係なことやらせたらね。クレームが来るんです。（第4回イ

⁹⁰ このほかにも、担任業務（総合的な学習の時間、特別活動、道徳などの授業や進路資料の作成など）や提出物の確認などの業務についても第4回インタビューの中で語られていた。授業準備に関しても、「先行実践を探したりとか、もちろん指導要領読んだりとか、いろんな関連する書物を読んだりとかすると、今でも結構な時間、（中略）たった3時間の授業でも10時間以上かけてるので」（第4回インタビューより。）と述べるように、多くの時間が必要となる。

⁹¹ このことについては第3回インタビューの中で、「資料もいくつか設定されているので、正直言って時間がない教師には助かります」と語られていた。

ンタビューより。)

このように、受験生である3年生に入試に直接関係しない宿題を出せないという点でA教諭は葛藤を抱いていることがうかがえる。また、第3回インタビューにおいて「高校入試に出えへんし、効率って具体的に効率の例を挙げよとかそんな問題出ないので。あの、子どもたちが気持ちよく答えてくれたら良いかなって。」とA教諭が語るように、この単元で具体例を考える際、正確な答えを求めることよりも、子どもたちが自由に答えられることを重視するという決定にも影響している。

②教師個人の職務経験や専門性

本大項目に関しては、1つの下位項目が確認された。以下では、インタビューにおけるA教諭の代表的な語りを引用し、カリキュラムデザインに影響を及ぼす要因を検討する。

②-1 職務経験

教師は、自身の職務経験を基に授業づくりを行うことが多い。A教諭の場合、第2時で教材にされたテーマパークのシングルライダーの事例は経験に基づいて選ばれていると考えられる。このシングルライダーは、教科書に掲載されているものであるが、A教諭は以前から使用している例である。

今の教科書には載ってるんですけど、この1個前の教科書には載ってないです。(中略)平成29年の学習指導要領か、から始まっているので、で、そんなときにちょっと研究したんですよ。(中略)いろんな先行実践の中でもこのシングルライダーの話はあったから、これは使いやすいなと思って選んでるので、教科書からっていうよりは先行実践から選んでいます。(中略)一番古い教材で見たらね、平成30年に授業したときからこれ使っていました。シングルライダー。(第3

回インタビューより。)

この発言から、A 教諭が教科書ではなく先行実践を参考にこの例を選択していることが分かる。また、この例を現在も取り上げ続けている背景には、過去の授業において子どもたちの理解が良かった経験があると考えられる。こうした選択は、A 教諭の経験に基づくものと言える。また、第3時におけるロールプレイの導入も同様に、A 教諭の経験が影響している。

公正がきっとわからないと思いますよってお伝えしたと思うんですけど。なので、3 時間目にはロールプレイをしてみようかなあという風に思っています。(中略) ちょっとまだ悩んでるんですけど、もうちょっと公正を偏らせた、え、それ公正じゃないよねみたいなところのロールプレイができたらいかなと思ってるんですけど(後略)(第3回インタビューより。)

ここから、A 教諭は、公正を理解させるためにロールプレイを取り入れる工夫をしている様子が見えてくる。A 教諭は、公正の概念の理解が難しいことについて次のように述べる。

過去何回かもちろん3年生を担当しているので、その感覚だけの話になってしまいましたが、対立と合意っていうのはすぐ理解します。(中略) 難しいのは効率と公正ですね。効率はすぐに理解できるんですけど、公正はなかなか理解できないです。特に結果が同じになる、それは公正じゃないというところが理解できないですね。(第2回インタビューより。)

この発言は、A 教諭が過去の経験から、生徒にとっては公正という概念の理解が困難であると把握していることを示している。この過去の経験を踏まえ、子どもたちの理解度に応じたカリキュラムデザインを

行っていると考えられる。

また、高校入試や地域からの要請についても教師個人の過去の経験が影響していると言える。

受験生にそんな、直接受験と関係ないことやらせたらね、(保護者から)クレームが来るんです。(中略)ここは来ません。この学校、この保護者穏やかなので来ないんですけど。(第4回インタビューより。)

このように、A教諭は過去の経験から、受験に直接関係のない課題を与えられないという認識に至り、それがカリキュラムデザインを制約していると考えられる。

③教師の思想・信念

本大項目に関しては、3つの下位項目が確認された。以下では、インタビューにおけるA教諭の代表的な語りをそれぞれ引用し、カリキュラムデザインに影響を及ぼす要因を検討する。

③-1 教科観・教育観

草原ほか(2014)によれば、思想・信念には「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」という考え方が含まれる。本研究では、そうした知見に基づき、社会科とはどのような教科であるかという考え方に加え、公民的分野とはどのような分野であるかという視点を含み、教科及び分野に関する教師の哲学を内包するものを教科観とする。また、社会科及び公民的分野において生徒に身につけさせたい資質・能力に対する教師の考えを教育観と定義する。これらの概念はインタビュー中の発言において重なる部分があるため、教科観と教育観を統合し、1つの下位項目(教科観・教育観)として設定した。A教諭は、社会科とはどのような科目であるかという教科観・教育観を学習指導要領に求めている。

学習指導要領に、社会科の目的は公民的資質の育成という言葉があります。私はこれをとても大事に考えています。(第1回インタビューより。)

このように、A 教諭は社会科の究極の目標である公民的資質を重要視しており、この公民的資質を育成することが社会科の目的であると考えている。A 教諭は公民的資質を達成するために、次のような能力を身につけさせる必要があると考えている。

自ら課題を見つけ、考え、調査し、根拠に基づいて提案したり解決したりするってすごく公民的資質を達成していると思うんですね。(第1回インタビューより。)

A 教諭は、公民的資質の中に含まれる能力を、主体的に課題を発見し、論理的に思考し、調査を通じて根拠を集め、それを基に提案や解決策を提示する力としてとらえていることが分かる。また、それは A 教諭の場合、学年末に取り組まれる探究活動として具体化される⁹²。A 教諭は公民的資質をより具体化すると、選挙に行くことと納税をすることの2つに集約されると語る。

⁹² A 教諭の年間カリキュラムでは3年生の学年末で探究活動が取り入れられ、各時がテーマを設定し、卒業レポートを作成する。A 教諭は、1年生の地理のまとめとして「お国調べ」という課題を設定して世界のさまざまな地域を調査させ、2年生の地理のまとめでは「都道府県調査」という課題を設定し、各都道府県庁を調べさせた。このような探究課題の積み重ねにより、3年時に卒業レポートの作成が可能となっている。A 教諭は第1回インタビューにおいて「最終的に一番意識しているのは、3年間で探究活動ができるようにすることですね。自ら課題を見つけ、考え、調査し、まとめ、自分の意見を述べるっていうことをすごく大事にしている(後略)」と述べるように、この卒業レポートを意識して年間のカリキュラムデザインを行っている。

公民的資質って具体的に落とし込んでいったときに、私はやはり 2 つの人を育てたいと思っています。1 点目は、選挙に行く人、2 点目は納税をする人。(中略) 人類が獲得してきた選挙権というものを大事にして欲しい。こう、自分にとって選挙って権利なので、その権利をきちんとまず知る、で、使う、で、選挙に行かないっていうことも権利なので。(中略) もう 1 つは、経済を担っているのは自分たちなんだという点で、納税者というのは子どもたちにとって分かりやすいワードなので、(中略) 国の経済、世界の経済に興味を持てる人を育てていきたいなと思っています。(第 1 回インタビューより。)

このように、選挙権を尊重し、その権利を正しく認識した上で主体的に活用できる人、さらには納税を通じて自らが経済を担う存在であることを自覚し、国や世界の経済に関心を持てる人を育成するという、具体的かつ明確な公民的資質を備えた人物の理想像を A 教諭は有していると考えられる。

また、公民的分野とはどのような分野であるかについて、A 教諭は次のように述べている。

公民って大体、学問的な言葉教えているだけで、基本的には今生きているみんなの実生活を勉強しているだけなので(後略)(第 2 回インタビューより。)

この発言から、公民的分野は日常生活と非常に強い結びつきがあるととらえていることが分かる。また、A 教諭は公民的分野で育みたい資質・能力について次のように述べている。

公民的分野を通して、また同じようになりますけど、最終的にはやっぱり選挙に行く人、納税に行く人を増やさなければと思っていますので、そういったところが公民のゴールかなとは思っています。(第 1 回インタビューより。)

以上のように、A 教諭は公民的分野を通して同様に、公民的資質を備えた理想像を目標として有している。生徒が社会の一員としての責任を自覚し、主体的に行動する力を育成することを、公民的分野のゴールとして位置付けていると考えられる。

③-2 授業観

草原ほか（2014）は、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、授業の質のちがいに影響すると指摘している。これは、教師の授業に対する考え方がカリキュラムデザインに影響を及ぼすことを示している。本研究では、そうした知見を踏まえ、教師が設定するカリキュラム及び授業のねらいに加え、授業において重視する事項を含むものを授業観として設定する。A 教諭の場合、生徒の興味関心を引き出すことを特に重視している。

社会おもしろいなっていう興味関心を引き出してあげることが、一番学力につながるかなと思います。（中略）興味関心とか、自分で考えるとかが学力につながると思っているので、多分授業展開もそうなるように、毎回工夫できひんけど、どこかでは意識しています。（第1回インタビューより。）

このように、生徒の興味関心を喚起することが学力向上につながると考えており、また、生徒が主体的に考えることを重要視している。興味関心を喚起するためには、A 教諭は日常生活とどのように結び付けるかを意識して授業を行っている。

裁判、国会、内閣、憲法、さまざまな経済。これらをいかに子どもたちの生活と関わっているんだよっていう風に授業展開するかっていうのを気を付けています。（第1回インタビューより。）

後述するが、単元「現代社会をとらえる枠組み」の中でも日常生活と結び付けた例を多く取り入れている。また、生徒が主体的に考えるために、A 教諭はグループワークを取り入れること、そして子どもたち自身が授業を作り上げていく授業展開を重視する。

自分たちが授業を主体的に受けるっていうようなところはグループワークの方がより子どもたちの主体性が確保される（後略）（第2回インタビューより。）

USJ のこれ⁹³（がないと）時間無駄ですよねとかは、できるだけ言わないように。もちろん最終的には言うんですけど、自分たちで体験した、いわゆるロールプレイとかして体験したり話し合ってきて、あー、これかっていうものが分かってから言葉出したいなと思ってます。（第3回インタビューより。）

ここから、A 教諭は子どもたちの主体性を育むためにグループワークや体験型の学びを積極的に取り入れていることが分かる。グループワークを取り入れる理由として、生徒の主体性を確保することに加え、A 教諭の「話すこと」を重視した授業観が反映されていると考えられる。

できるだけグループワークを取り入れます。ペアワークを取り入れます。つまり、子どもたちがたくさんしゃべれるようにそういった活動を取り入れています。（第1回インタビューより。）

また、第3時の授業の課題1の場面で賛成・反対をグループで発表する場面を作ったのは、「全体での話し合いになったから、この導入でしゃべらしとかんとこの授業一言もしゃべらない子が出てくる可能性が

⁹³ 第2時で「効率」の考え方を理解させるための具体例として取り上げた、テーマパークのシングルライダー制度のこと。

ある（後略）」（第4回インタビューより。）と説明していた。このように、授業においてほとんどの生徒が話さなければならない状況を意図的に作り出していることは、A教諭の授業の特徴であり、意識的な取り組みであることが分かる。これは、学び合いを重視するA教諭の授業観に基づくものだと考えられる⁹⁴。

③-3 単元観

先行研究において、単元観はカリキュラムデザインに影響を及ぼす要因として明示されていない。しかし、教師はほとんどの場合、各授業での目標に加え、単元全体を通した目標を設定している。また、単元においてどのような内容を学ぶべきか、さらにはその単元を通じて生徒にどのような資質・能力を身につけさせたいかを考える。それらは、自ずとカリキュラムデザインに影響を与えるはずである。したがって、本研究では、単元観を、実施する単元がどのような単元であるか、また、その単元を通じて育成したい資質・能力に関する教師の考えを含むものとし、それらがどのようにカリキュラムデザインに影響を及ぼしているかを検討する。この単元観は、生徒に見える形で単元を貫く問いに反映されることになると考えられる。A教諭は単元「現代社会をとらえる枠組み」を貫く問いを「なぜ、社会生活において『きまり』があるのだろうか」と設定した。その理由について、A教諭は次のように述べている。

ここでは対立から合意へ、その向かうときに効率と公正の観点が必要なんですけど、（中略）あらかじめルールが決まっているということが合意に結び付きやすいということの結論やと思うんですよ

⁹⁴ A教諭は、第2回インタビューの中で、「一人では解けないけれども、仲間と協力すれば問いが解けるとか、そういう学力の低い子どもたちについては周りと一緒にできるということは一つ安心材料になります。学力の高い子どもたちにとっても、教えるっていうのは一番の学びなので、学び合いとかっていうのは、大事にしている、授業の中で私が個人的に大事にしていることです。」と語っており、学び合いの重要性を強調している。

ね。で、この後公民的分野では法を先に学びます。で、えっと、政治分野のところよりも入る前にまず日本国憲法を学ぶので、公民的資質の中には、いわゆる法治国家で法令を遵守しながら生活をするっていうところも入っていると思ったので、なぜきまりがあるのかっていうことを考えるっていうのはいわゆる社会集団の中で容易に合意に持っていけるように無駄な効率を省きながら即合意に持っていけるようにきまりがあるってことが分ければ、この単元としては学ぶべきことが達成されるかなと思ったので、なぜ社会生活においてきまりがあるのだろうにしました。(第 3 回インタビューより。)

ここで重要なのは、第一に、公民的分野において続いて法を学ぶという年間カリキュラムを意識して問いを設定していることである。日本国憲法や法治国家の基本を学ぶ前段階として、きまり(規範や法律などを含む)の意義を問い直すことで、公民的資質を養う基礎を育もうとしていることが分かる。第二に、きまりを、対立を解消し、効率的かつ公正に合意に至るための手段として位置付け、それを問い直すことが本単元の目標であるにとらえている点である。これらのことから、A 教諭は、本単元を現代社会の見方・考え方を学ぶ重要な単元として位置付けていることが分かる⁹⁵。

また、教師が本単元を通して育みたい資質・能力が反映されるのは、やはり評価であろう。生徒のどのような回答を高評価にするかは、その教師が育みたいと考えている資質・能力像が反映される。生徒は最終的に単元を貫く問いに対する答えを単元プリントに記入し、教師が SS、S、A、B の 4 段階で評価することになるが、その評価基準について A 教諭は次のように述べる。

⁹⁵ A 教諭は第 2 回インタビューの中で、「基本的には、対立と合意それから効率と公正は年間通じて根底にあるものだと考えていますので。」とも述べている。

ここは、対立と合意という言葉が（生徒の記述に）なかったら B 評価ですね。（中略）なぜ社会生活においてきまりがあるのだろうかというのは、えっと、人間が社会的存在である。社会集団の中で生きているから対立がある。その対立をそのままにしておくと、（中略）何もできなくなるから、集団として合意の方向に持っていく。で、合意のためには効率と公正が大事だけれども、その効率と公正を守っていくために、きまりっていうものが事前にあると、よりスムーズに効率的にまた公正さを欠くことなく対立を合意に持っていくことができる。くらい書いてたら S です。（第 4 回インタビューより。）

ここから、A 教諭はきまりが存在する理由を考えることで対立と合意、効率と公正などの重要概念を理解し、きまりの意義を説明することができることを生徒に求めていることが分かる。

育みたい資質・能力で最終的に A 教諭が強く意識しているのは公民的資質であるが、その中でも特に合意形成が重要であると述べ、本単元においては特に一番大きな目標として意識されている。

公民的資質っていう中で、合意形成ってすごく重要なことだと思っています。（中略）対立を課題として対立のまま残すんじゃなくて、自分の自己主張をしながら、他者と一緒に意思決定をして合意の形に持っていくっていうことが公民的資質では大事だと考えていますので、合意形成を図れるようになる。（第 2 回インタビューより。）

このように、合意形成をするためには、まず自分の意見を主張することができ、さらに他者と協働しながら意思決定をしていくことが重要になると A 教諭は考えている。授業の中でも自分の意見を主張できるように、まず自分の意思決定をする課題が設定されていた⁹⁶。さらに、

⁹⁶ 第 1 時の課題 1、第 2 時の課題 3 及び第 3 時の課題 1 においてそれぞれ

他者と協働して意思決定をしていくことは、グループワークを取り入れることで実践されていた。

また、教科観・教育観において触れているように、日常生活との結び付きを意識することは、本単元において特に重視されている。実際、A 教諭は第 3 回インタビューの中で「対立から合意へ、効率と公正っていうのはもう本当に日常生活（後略）」と述べており、この発言からも本単元が日常生活との関連を特に意識してデザインしていることがうかがえる。第 1 時において防災備蓄倉庫の例、第 2 時においてシングルライダーやラーメン屋の例、第 3 時においてマンションでペットを飼うという身近な例を挙げていることもこの単元観とつながっている。さらに、第 1 時においては身近な意見の対立を考えさせることで、生徒が自分事としてとらえられるように工夫がなされていた。

本章では、A 教諭のカリキュラムデザインに影響を及ぼす要因について、インタビュー分析を通じて詳細を整理、記述した。次章では、本章で明らかにした結果を基に、これらの結果が示唆する意義について考察を行うとともに、生徒がどのように学び、A 教諭はその学びをどのように評価しているのかについても述べる。

自分の考えを決めるという課題が設定されていた。（巻末資料 1、2、3 参照。）

第4章

考察

本章第1節では、前章で行ったインタビュー分析の結果を踏まえ、A教諭のカリキュラムデザインに影響を及ぼす要因について考察し、第2節では、生徒の学びとそれに対するA教諭の評価、及びA教諭自身の振り返りについて述べる。

第1節 A教諭のカリキュラムデザインに影響を及ぼす要因

本節では、A教諭のカリキュラムデザインに影響を及ぼす要因について考察を行う。表3-3から明らかになるのは、A教諭のカリキュラムデザインに大きく影響を及ぼしている要因が、教師を取り巻く環境(①)であるという点である。特に子どもの実態(①-3)に関する語りが多く確認され、それがA教諭のカリキュラムデザインに大きな影響を与えていると考えられる。A教諭が強く意識していると考えられるのは、過去に子どもたちをどのように育ててきたか、また、子どもたちの学力レベル及び興味関心であり、それらは特にカリキュラムデザインに影響を与えている。また、教師の思想・信念(③)に関する語りも多く確認された。特に授業観(③-2)に関する言及が多いため、これもA教諭のカリキュラムデザインに大きな影響を及ぼしていると考えられる。A教諭の場合、日常に結び付けることによって生徒の興味関心を喚起すること、さらに生徒の主体性の確保及び生徒同士の学び合いを重視している。

前章第3節の分析を踏まえ、これらの要因は促進要因と阻害要因の2つに分類できることが明らかとなった。促進要因は、A教諭が理想とする教育実践を推進する役割を果たす一方、阻害要因はその実現を妨げる要因として機能している。第1項では促進要因を、第2項では阻害要因をそれぞれ

れ取り上げ、考察を行う。

第1項 促進要因

第一に促進要因として挙げられるのは、教師の思想・信念(③)である。A教諭は、自らの思想・信念に基づいた理想を持ち、それに則してカリキュラムデザインを行っていた。具体的に、A教諭は3年間の社会科教育を通じて公民的資質を備えた生徒を育成することを目標とし、この教科観・教育観(③-1)に基づいてカリキュラムデザインを行っていた。また、各授業においては、生徒の興味関心を引き出すことを重視し、生徒が主体的に思考し、協働する力を育成することを目的とした授業観(③-2)を有していた。さらに、単元「現代社会をとらえる枠組み」では、公民的資質の中でも特に重要であると考え合意形成能力の育成を目指し、きまりの意義を考察させることを主題とした単元観(③-3)に基づいてカリキュラムデザインを行っていた。このように、A教諭は、自らの教科観・教育観、授業観、単元観に基づいてカリキュラムデザインを行っており、これらがA教諭のカリキュラムデザインを促進する重要な要因となっていると言える。

次に、研修(①-2)の中で、中教研における学びも促進要因の1つとして挙げられる。A教諭は、学習指導要領に基づいて教科観・教育観を追求する姿勢や単元プリントの活用など、さまざまな実践において中教研で得た知見を反映させている。そのため、中教研における学びはA教諭が自身の思想・信念を授業に反映させる際の促進要因として機能していると言える。

さらに、子どもの実態(①-3)も促進要因の1つである。特に、生徒をどのように育ててきたかは重要な要因である。A教諭の場合、現在担当している学年を3年連続で指導しているため、生徒はグループワークに対して抵抗がない。そのため、A教諭が理想とする授業形態で円滑に授業を進めることができていた。また、他分野との関連性を意識した事例選択など、生徒がこれまでに経験してきた授業内容や授業形態も、A教諭のカリキュ

ラムデザインを支える促進要因として機能していると言える。さらに、生徒の反応に応じて即興的な判断を行うなど、授業時の子どもの実態も A 教諭のカリキュラムデザインに影響を及ぼしていた。

最後に、職務経験（②－1）も促進要因の 1 つとして挙げられる。A 教諭は、過去に使用した事例を教材として再度活用する場面が見られた。これは以前の実践において、生徒の理解が良好であったことから、その事例が生徒にとって分かりやすいと判断した結果であると考えられる。このように、職務経験に基づく事例の活用は、A 教諭のカリキュラムデザインを促進する要因となっていると言える。

第 2 項 阻害要因

A 教諭の理想がそのままカリキュラムに反映されるわけではなく、カリキュラムデザインの過程には、阻害要因による妨げがあり、複雑な調整を要することが明らかとなった。

授業時数（①－4）と高校入試（①－6）はそれぞれカリキュラムデザインを阻害する要因として挙げられる。前章第 3 節でも述べたように、A 教諭は生徒が探究活動を行えるようになることを最終目標としている。そのため、日常の授業においては、「資料をしっかりと自分で使うことで、根拠に基づいた提案ができるようになる」（第 1 回インタビューより。）ことを重視している。しかしながら、第 3 時に実施されたロールプレイでは、資料に基づいた話し合いには至らなかった。これは、本単元「現代社会をとらえる枠組み」に割り当てられた授業時数が 3 時間を越えられないという授業時数の制約による影響である。また、事前に生徒に根拠となる資料を調べさせる宿題を課すことも可能ではあるが、中学 3 年生という受験生に対しては、そのような宿題を課すのは困難であるという高校入試の制約も影響している。このように、授業時数や高校入試は、A 教諭にとってカリキュラムデザイン上の阻害要因となっていることが分かる。

また、業務量（①－5）も阻害要因の 1 つとして挙げられる。A 教諭はインタビューの中で、授業準備以外の業務が多いため、準備に十分な時間を

確保できない現状について述べていた。そのため、毎回の授業において理想とする形を実現できず、葛藤を抱きながら取り組んでいる様子がうかがえる。特に、A 教諭の次の発言がその状況を端的に示している。

授業って本当に完成がないんですよ。やってもやっても新しいアイデア出てくるし、子どもたちによっても反応も違うし、どうしてあげんのが一番良いかなあって。ほんとに授業を1時間1時間ががんばろうと思うと、ほんと時間足らないので。(第4回インタビューより。)

この発言からも、A 教諭が日々の授業に真摯に向き合いつつも、業務量の多さによる時間的な制約に苦悩していることが分かる。

子どもの実態(①-3)も、時に阻害要因となる。A 教諭は、勤務校である Y 中学校の生徒の学力について、必ずしも高く評価していない。そのため、生徒の学力レベルに合わせた授業を行っており、この点は、子どもの実態に合わせた授業の実現という意味で肯定的に評価できる。しかし、より学力の高い生徒であれば、A 教諭が理想とする授業をより円滑に展開できる可能性があると考えられる。さらに、学校が荒れている状況では、授業中に生徒指導を行う必要が生じたり、空き時間にも生徒対応を迫られたりする場合も多くなる。その結果、業務量(①-5)が増加し、授業にかけられる時間が削られることとなり、子どもの実態が阻害要因となる一面がある。

A 教諭の場合、職務経験(②-1)についてもカリキュラムデザインを阻害する要因の1つとなっていた。特に、地域からの要請への配慮である。具体的に A 教諭は、受験生に対して受験に直接関係のない課題を与えられないという考えを有しており、過去の保護者からの要請がその背景にある。たとえば、本単元においても事前に根拠となる資料を調べさせる宿題を出すことが可能であったが、受験生への配慮でそれを見送る判断をしていた。

また、教師間の連携(①-1)も A 教諭にとって阻害要因の1つとして挙げられる。本単元では、「個人の尊厳」「両性の本質的平等」「契約」とい

った用語を扱うことが教科書上で予定されていたものの、A 教諭はこれらを授業内で扱わなかった。その理由として、これらの用語は先の憲法の単元で必ず扱われるため、本単元で突然それらの用語に言及するのは、生徒にとって理解が難しいと判断し、分かりやすさを優先したことが挙げられる。しかし、憲法の範囲を担当するのは別の教師であるため、これらの用語に触れるよう、事前に頼まなければならない。この点について A 教諭は、単独で指導する場合はこうした調整が容易である一方で、複数の教師で指導を分担する際には調整が必要なことに課題を感じていた。また、他教師から特定の用語に触れるよう依頼される場合、自身のカリキュラムの調整が必要になると考えられる。このように、教師間の連携は A 教諭にとって、直接的ではないものの、カリキュラムデザインの間接的な阻害要因となる場合がある。

最後に、研修（①-2）、特に学校の研究環境も A 教諭にとってカリキュラムデザインを阻害する要因の 1 つとなっていた。A 教諭が勤務する Y 中学校は、授業研究の風土が乏しく、授業と生徒指導を切り離して考える教師が多い学校であった。そのため、授業研究を重視し、授業を本分とする A 教諭にとっては教育活動を円滑に進めにくい環境であった。学校は、多くの教師が協働して教育活動を行う場であり、生徒の授業中の姿勢も他教師の授業と相互に影響し合う。そのため、学校全体で授業研究に取り組む学校とそうでない学校では、教育活動の進めやすさに違いが生じる。この点において、A 教諭のカリキュラムデザインに直接的な影響はないものの、間接的な影響を受けていると考えられる。

以上のように促進要因と阻害要因を整理してきたが、これらを改めて田中（2005）の提示するカリキュラムのレベルに基づいて整理したい。促進要因として挙げられる教師の思想・信念や職務経験は、特に「計画されたカリキュラム」に影響を及ぼしていると考えられる。また、研修や子どもの実態は、「計画されたカリキュラム」に加え、「実践されたカリキュラム」にも影響を及ぼしている。一方、阻害要因の授業時数や高校入試、業務量、職務経験、教師間の連携、研修は、特に「計画されたカリキュラム」に影響を及ぼしていると言える。さらに、子どもの実態は、「計画されたカリキ

キュラム」と「実践されたカリキュラム」の双方に影響を及ぼしていることが確認できる。また、促進要因と阻害要因を概観してみると、それらは、いずれのカリキュラムのレベルにも直接的または間接的に影響を及ぼしていることが明らかとなった。

第2節 生徒の学びと教師自身の振り返り

教師が生徒の成果物をどのように評価するかは、教師が生徒にどのような学びを得させたかったかという意図が反映されると考えられる。そのため、評価について検討することは、教育の目的や意図を明確にする上で重要である。また、カリキュラムデザインは、計画・実践・反省という一連の過程を通してとらえられるものであり、授業実践を踏まえて生徒が教師のねらい通りに学んだかを検証することは不可欠である。既に述べたように、カリキュラムは「教育目標、教育内容・教材・教授・学習活動および評価の仕方までを含んだ広い概念として把握し、(中略)“学習者に与えられる学習経験の総体”と」⁹⁷される。このため、カリキュラムデザインを検討する際には、評価までを含めて総合的に考察する必要がある。

さらに、生徒の成果物に基づいて教師が行う振り返りは、今後の実践の改善につながるだけでなく、カリキュラムデザインの妥当性を確認する上でも重要である。よって、本節では、単元「現代社会をとらえる枠組み」の学習を終えた後の生徒の学びとそれに対するA教諭の評価、ならびにA教諭自身の振り返りについて述べる。

単元の学習終了後、生徒は単元を貫く問いに対する自身の答えを単元プリントに記述し、その内容が評価の対象となる。A教諭による評価は、「思考・判断・表現」の観点についてはSS・S・A・Bの4段階、「学びに向かう力、人間性等」の観点についてはS・A・B・Cの4段階で行われた⁹⁸。

⁹⁷ 今野喜清「カリキュラム」、安彦忠彦ほか編『新版 現代学校教育大事典 2』、ぎょうせい、2002年、29-30頁。

⁹⁸ 「思考・判断・表現」の評価において、出席していたにもかかわらず白

「思考・判断・表現」の評価基準について、A 教諭は次のように述べる。

きまりやルールがあるのは対立しても対立をなるべく早く合意にして無駄を省いて公正に、効率良く解決するため、みたいな。(中略) とかっていうようなことを分かってることが大事かなあっていうのとか。一番最後、単元のまとめでみんな感想書いてるんですけど、単元の課題の答えとか、単元のまとめとかっていうようなところで、今私が言ったねらいのことが書けていたら、評価としては、S とか SS とかっていう風にさせてもらっています。(中略) SS ついてる子は、ここにそのきまりはでも結局、えっと、そのきまりを守ろうという責任と義務がないと、結局きまりって効果を発揮しないので、まあそういったことまで書けてる子は、SS 評価にしてる子が多分何人かはいてるんですけど、学年で。(第 5 回インタビューより。)

このように、きまりの意義を考察する中で、「対立を、公正や効率の観点を含めつつ容易に合意に到達できるようにするため」といった意義をとらえることができている場合、S 評価が付けられることが分かる。さらに、きまりを守る責任や義務の重要性にまで踏み込んで考察できている場合には、より高い SS 評価が与えられる。

筆者が授業を観察した 3 年 4 組及び 5 組において、提出された単元プリントに対する「思考・判断・表現」の評価の内訳は、それぞれ表 4-1 及び表 4-2 のとおりである。

これらの結果から、全体として S 評価以上の評価を得ている生徒が半数を占めており、B 評価及び C 評価に該当する生徒は少数であることから、教師が求める水準に達している生徒が多いことが分かる。一方で、SS 評価

紙で提出されたものについては、特別に設けられた C 評価が適用されていた。一方で、欠席による白紙提出の場合は再提出を促し、評価は保留とされていた。「学びに向かう力、人間性等」の評価においても、欠席による白紙提出の場合には同様に評価が保留とされていた。

表 4-1 生徒の「思考・判断・表現」の評価分布（3 年 4 組）

段階	SS	S	A	B	C	評価保留	計
人数	2	8	6	2	1	1	20

表 4-2 生徒の「思考・判断・表現」の評価分布（3 年 5 組）

段階	SS	S	A	B	C	評価保留	計
人数	3	8	8	0	1	1	21

を得ている生徒は少なく、きまりを守る責任や義務にまで踏み込んで考察できている生徒は一部に留まる。以下に、SS 評価を得た生徒の回答を例示する。

社会集団の中で対立が起こる。その中でみんなが納得できるように合意を目指す中で必要な考え方は無駄を省く効率と公正である。さらに円滑に社会集団を進めていくためには事前にきまりをつくっておくことが有効で、有効性を発揮するために私たちはきまりを守る責任と義務を自覚することが大切である。（3 年 4 組の生徒の記述より。）

社会集団の中で生活していくと必ず生まれる対立を合意をもっていきやすくするために効率、公正のことを考えた「きまり」をつくった。「きまり」は、守る義務、責任がある。「きまり」には、対立を減らすことにもつながる。（3 年 5 組の生徒の記述より。）

このように、SS 評価を得た生徒はきまりの意義について、対立と合意、効率と公正の用語を適切に用いながら考察し、きまりを守る責任や義務といった側面にまで踏み込んで言及できていることが分かる。

次に、「学びに向かう力、人間性等」の評価基準について、A 教諭は次のように述べる。

最初の予想とここ（単元の課題の答え）がどう違うかですよね。だから最初の予想では絶対、対立と合意という言葉、塾で習ってる子以外は、ここ出て来ないはずなので。だから、ここ（学ぶ前の予想）では対立と合意（という言葉）は出てないけど、ここ（単元の課題の答え）で出てるってことは、学習の自己調整ができてるってことですよね。とかっていう判断もできるので。この主体的な態度も、ここで出てなかった言葉が出てるっていう意味で、A とかがつくようになります。（第4回インタビューより。）

このことから、「学びに向かう力、人間性等」は、学習前の予想と学習後の成果（単元の課題の答え）を比較し、どの程度新たな学びができたかを測る観点が含まれていることが分かる。特に、学習後に新たに出現した概念や用語（対立と合意など）に注目し、それを生徒自身が主体的に回答に取り入れたことを評価する形となっている。

提出された単元プリントに対する「学びに向かう力、人間性等」の評価の内訳は、それぞれ表 4-3 及び表 4-4 のとおりである。

これらの評価分布から、概ね A 評価以上の評価が付けられており、教師の求める水準に達している生徒が多いことが分かる。

A 教諭は、単元を貫く問いに対する生徒の答えについて、概ね良好な結果であったととらえており、具体的に次のように述べている。

えっと、まあ、ほぼほぼ、えっと、B 評価以上の子ばかりなので、

表 4-3 生徒の「学びに向かう力、人間性等」の評価分布（3 年 4 組）

段階	S	A	B	C	評価保留	計
人数	0	11	6	2	1	20

表 4-4 生徒の「学びに向かう力、人間性等」の評価分布（3 年 5 組）

段階	S	A	B	C	評価保留	計
人数	3	12	4	1	1	21

まあ若干もうほんとに1割くらいがC評価なんですけど、あの、特別支援で書けない子とか、まあやる気がなくて書かない子とかも、でもほとんどいないので。(中略) 対立と合意、効率と公正という言葉を書いていない子は圧倒的に少ないです。ただやっぱりSSの責任と義務みたいなところまで踏み込めてる子は少ないですね。(第5回インタビューより。)

A 教諭は目標に対して達成した生徒が多いと考えており、全体的に結果に満足していると考えられる。一方で、「責任」や「義務」といった深い考察にまで踏み込めている生徒は少なく、その点については不十分であると認識している。しかしながら、ここまで踏み込めている生徒が少ない現状を、次のように分析している。

(授業では) あまり触れてないですね。なんかこう、事前に決まりを、多分3時間目の、犬を飼うかどうかの是非みたいな課題で、えっとマンションに事前にペット飼育に関する規約がないっていう設定をしたので、きまりはやっぱり先に設けておく方がいいよね、みたいなところまでは到達している子が多いんですけど、(中略) 別にきまりっていうのは、えっと、そこに存在しているだけでは意味が無いんだみたいなところは、そのきまりができた歴史、いわゆる法ができた歴史ですよね。法ができた歴史とか、基本的人権ができた歴史とか、そういったものまで深掘りしていかないと、多分獲得してきたんだみたいなことが分からないと思うので。まだまだここまでは到達できていないかなあっていう風に思っています。(第5回インタビューより。)

このように、授業で「責任」と「義務」に十分触れられなかったこと、そしてこれらの知識が次の法の単元でさらに深まるものとして位置付けられていることが、深い考察に至る生徒が少なかった要因であると A 教諭は分析している。

ただし、単元を貫く問いについて、A 教諭は適切であったと考えている。

問いとしては、適切やったと思います。なぜかという、子どもたちの単元プリントの答えが、教師が用意していた答えに対して、そこに到達している子が非常に多いので。(中略) 最終的に3時間終えた後、その単元を貫く問いである、なぜ社会生活においてきまりがあるのか、について子どもたちが、こちらがねらいとしている答えを出してくれてることが多いので、適切であったのではないかなと思っています。(第5回インタビューより。)

以上のように、A 教諭は、生徒が問いに対して想定していた水準で答えることができていることから、本単元を貫く問いは適切であったと自己評価している。また、責任と義務といった深い考察に至る生徒が少なかった点については、今後の法の学習や公民的分野全体を通して徐々に理解が深まると考え、本単元の問いとしては適切であったと判断している。

本章では、前章の結果を踏まえ、A 教諭のカリキュラムデザインに影響を及ぼす要因が、促進要因と阻害要因に分類されることを確認した。また、多くの生徒が高い評価を受けており、A 教諭自身の評価も概ね肯定的であることが示された。これらを踏まえ、次章では、本研究の結論と今後の課題について論じる。

終章

結論と今後の課題

本章第1節では、本研究の結論とその意義について述べ、第2節では本研究の限界点と今後の課題について論じる。

第1節 結論

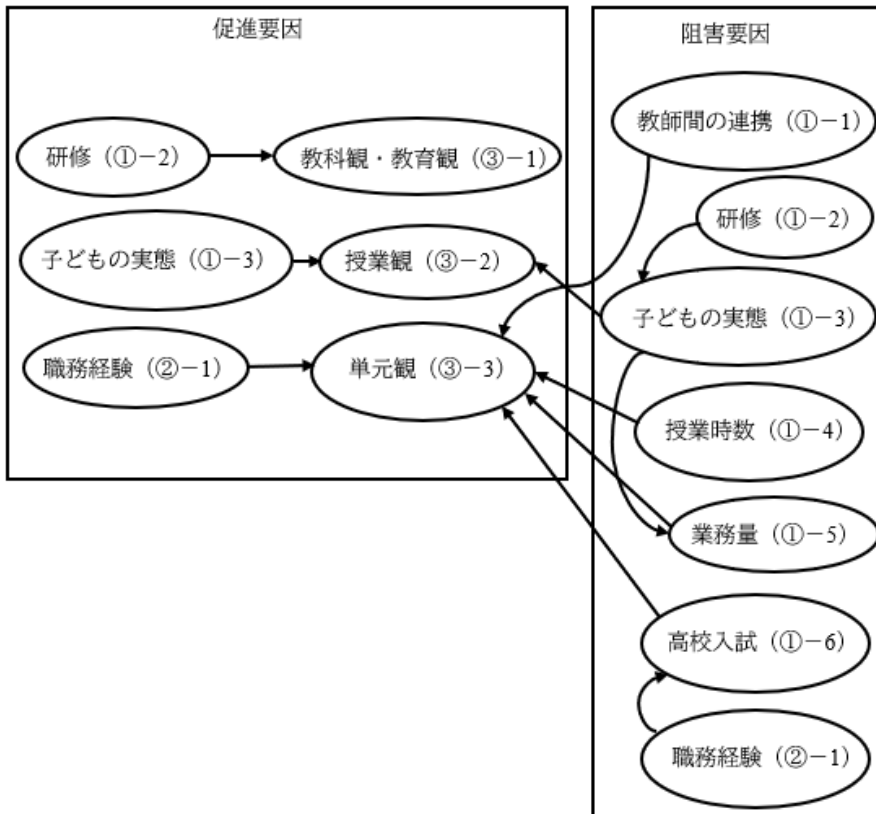
本節では、A教諭の事例を基に明らかにしたカリキュラムデザインに影響を及ぼす要因を総括し、本研究の意義として、先行研究との違いや新たに得られた知見について述べる。

本研究では、前章までにおいてA教諭の事例を基に、A教諭のカリキュラムデザインに影響を及ぼす要因について検討し、促進要因と阻害要因の存在を明らかにした。A教諭は、自身の思想・信念に基づいてカリキュラムデザインを行っており、その思想・信念は、研究会で得た学びや子どもの実態を通じて形成されており、主に促進要因によって影響を受けていた。一方で、その思想・信念をカリキュラムに反映させる過程では、さまざまな阻害要因と調整を行う必要があった。これらの促進要因と阻害要因は複雑に絡み合い、A教諭は常に調整を迫られていた。

また、本研究で設定した要因は、草原ほか（2014）の視点を採用しており、本事例においてもこれらがカリキュラムデザインに影響を及ぼしていることが確認され、その妥当性が裏付けられた。

先行研究では主に、本研究における大項目の要因の影響を明らかにするに留まっていた。しかし、本研究ではそれらの要因に下位項目を設定し、細分化することで具体的な影響の内容を詳細に明らかにすることができた。さらに、各要因同士も互いに影響を及ぼし合うことが確認され、カリキュラムデザインの複雑さが明らかとなった。各要因の相互作用を表したのが、

図終-1 A 教諭のカリキュラムデザインに影響を及ぼす
要因の相互関係



図終-1である。

このように、各要因が相互に影響し合いながらカリキュラムデザインが行われており、それらを調整する役割を教師が担っていることが分かる。金・河原（2018）は「教師のゲートキーピングには、教師の主観性、生徒や学校を取り巻く社会的な文脈、教科の特質といった三つの範疇が複雑に絡んでいるため、これらの要因とその相互関係を意識した分析に取り組む必要がある」⁹⁹と述べ、カリキュラムデザインをこれらの相互関係を考慮し

⁹⁹ 金鍾成・河原洸亮「生活科の授業デザイン・実施における教師の役割に

ながら分析している。したがって、本研究では、これらの要因の相互関係をさらに具体的に明らかにした。加えて、本研究は生徒の成果物や教師の評価、さらには教師自身の振り返りにまで言及した。先行研究がこれらに踏み込んでいなかったのに対し、本研究ではカリキュラムデザインを計画・実施・反省の一連の過程としてとらえ、これらの要素を包括的に検討した。これらの点において、本研究は先行研究との差異を示すとともに、独自性を有していると言える。

第2節 今後の課題

本節では、本研究の限界点を示し、今後の課題について論じる。

本研究は、事例を基に教師のカリキュラムデザインに影響を及ぼす要因について具体的に明らかにした点に意義があった。一方で、本研究の限界点は、主に一事例に基づいた研究に留まる点である。カリキュラムデザインは、複雑な要因が相互に影響を及ぼし合いながら行われているため、各要因の影響はその因子によって変化する。そのため、本研究で得られた知見は、他の事例や異なる教育現場において同様に適用できるとは限らない。

今後の課題として、複数の事例を収集し、要因間の共通点や相違点を比較検討することが挙げられる。これにより、多くの教師がどのようにカリキュラムデザインを行っているかをより明確にし、教師が主体的にカリキュラムをデザインする際の具体的な指針を示すことができると考えられる。また、今回の事例分析で明らかになった具体的な要因以外にも影響を与える要因が存在する可能性について検討する必要がある。教師は、多様な要因の影響を受けながら個人の教育観を形成し、カリキュラムデザインを行っている。そのため、教師個人のライフヒストリーの中でこれらの要因を位置付けることも重要である。教師がどのようなライフヒストリーを通じ

関する研究—単元『まちたんけん』における教師のゲートキーピングのケース・スタディー—」、初等教育カリキュラム学会『初等教育カリキュラム研究』、第6号、42頁。

て現在のカリキュラムデザインに至ったのかを分析することは、さらに理解を深める上で意義がある。

さらに、本研究では教師個人のカリキュラムデザインにおける複雑な要因の絡み合いを明らかにしたが、複数の教師が協働し、学校全体で行うカリキュラム・マネジメントは、より一層複雑な要因が絡み合うことが予想される。そのため、カリキュラム・マネジメントに関する事例研究も必要であると考えられる。

教師が主体的なカリキュラムのデザイナーとなるためには、まず教育や教科指導に関する明確な思想・信念を持つことが不可欠である。しかし、それだけでは不十分であり、自らの思想・信念を多様な要因と調整する能力を育むことも求められる。特に、幅広い選択肢を持つ教師ほど、柔軟かつ質の高いカリキュラムデザインが可能になると考えられる。このため、教師が多様な視点や手法を学び、自らの能力を向上させる機会を積極的に提供することが重要である。こうした研修や支援を通じて、主体的にカリキュラムをデザインする能力を備えた教師の育成を目指すことが求められる。

卷末資料

資料 1 第 1 時ワークシート

資料書P17~24

公民プリント6 第1部 県政社会 第2章 県政社会をとらえる枠組み

自分の周りを見て、自分がどんなグループに所属しているかを考えよう。

☆一つ一つのグループを①「
」といいます。

★みなさんは、それぞれのグループの中で生きていく②「」です。

問題3 集団の中の③「
」について考えよう。

集団の中には、自分とは考え方や個性の違うたくさんの方がいます。集団の中で、ほかの人と意見が食い違ったことはないですか？

集団	意見の③「」の例

問題4 集団の中の④「」について考えよう。

表のようにどんな集団にも意見の③「」があります。そのまま、ほっておくと集団としてやりたいことも、欲しいものも決めることができません。

……違う意見が出てしまったとき、みんなの「希望通り」ではないけれど、

みんなが「納得」できる良い方法で決めること＝④「 」が必要です。

表の③「から1つを選んで④」「する方法を考えてみよう！」

④「」を指すときに、気を付けなければいけないことを考えよう！

教科書 P17~24

公民プリント5 第1回 現代社会 第2章 現代社会をとらえる枠組み

目標 現代社会をとらえる基本的な見方や考え方について学ぼう！

単元の課題：なぜ、社会生活において「きまり」があるのだろうか？？

→自分の予想を単元プリントに書きましょう。

果題1 防災備蓄倉庫の新設を考えてみよう！

①まずは、直感であなになら新しい備蓄倉庫はア～エのどこに設置したらよいと思いますか？

理由 ()

②グループのメンバーの意見を聞いてみよう！

名前	場所	理由
さん		
さん		
さん		

③③では、各班でア～エの代表になりきって、「自分の地区に設置してもらいたい！」ヒューグループのメンバーに主張してみよう。

	担当者	理由
A 地区 (ア)		
B 地区 (イ)		
C 地区 (ウ)		
D 地区 (エ)		

④グループでどこに設置するのが適切だと考えるのか、話し合ってみてください。

資料2 第2時ワークシート

公民プリント7 第1節 現代社会 第2章 現代社会をどう考えるか

【課題】 ①「 」とはどんな考え方なのかを学ぼう！

USJの「シングルライダー」を例に考えてみよう。

(1)なぜ、このようなルールができたのだと思いますか？

(2)つまり、どんな②「 」を省くことができるのですか？

【課題2】 身の回りで①「 」の考え方が取り入れられているものが、

何かないかみんなで考えてみよう！！

公民プリント8 第1節 現代社会 第2章 現代社会をどう考えるか

【課題3】 で選んだアルファベット【 】

理由

ほかの人の【課題3】の意見をメモしておこう。

③「 」の種類

【課題3】 ③「 」とはどんな考え方なのかを学ぼう！

人気のラーメン屋さんを例に考えてみよう。

あなたは、とってもおいしいと評判のラーメン屋さんに家族3人で行きました。

あなたよりも先に、大学生が5人グループできていました。あなたの家族3人が

並ぶと、時計を見ながら急いでいそうな男の人が1人、走ってきました。

後からきた男の人の様子を見ると、どうも、電車の時間が近づいているようです。

しばらくして、お店の中から「3人の席が空きました」と声がかかりました。

どんな順番で、ラーメン屋さんに入るのが良いでしょうか？

- A. 5人グループの人のうち、3人だけ先に入ってもらおう。
- B. あなたの家族3人が入る
- C. 後から1人できた男の人に先に入ってもらい、もう少し待つ。
- D. 5人グループが全員座れるように、席が空くまでそのまま待つ。

【まとめ】

社会集団の中で生活をしていると、a()が起こることがある。しかし、

その中で、みんなが納得できそうなb()する努力が必要になってく

る。(b)する努力がされるときに、必要な考え方は無駄を省くc()と

d()である。さらに、円滑に社会集団生活を進めていくためには、

事前にe()をつくっておくことも有効である。(e)が有効性を発揮す

るためには、私たちが(e)を守るf()とg()を自覚するこ

とが大切である。

資料3 第3時ワークシート

公定プリント9 第1部 課社会 第2巻 課社会をなめる経験 新書P17~24
目標 現代社会をとらえる基本的な見方や考え方について学ぼう！
課題 マンションで犬を飼うことの是非を考えてみよう！！
設定 - あなたはあるマンションの住人です。隣の部屋に住む人から子犬を飼いた
いと相談されました。このマンションには、ペットの飼育について規則は
ありません。あなたは賛成しますが、反対しますか？

著作権の関係で画像を削除しています。
授業では生徒の理解を助けるイラストを掲載しました。

課題1	賛成	反対	どちらとも言えない (迷い中)
理由			

班のメンバーの意見

		賛成	反対	迷い中	理由
さん					
さん					
さん					

公定プリント10 第1部 課社会 第2巻 課社会をなめる経験 新書P17~24
目標 現代社会をとらえる基本的な見方や考え方について学ぼう！
課題 マンションで犬を飼うことの是非を考えてみよう！！
課題2 マンションの管理組合で話し合いをします。賛成と反対のどちらかに所
属して、意思表示をしましょう。(学級全体で話し合います)
(MEMO)

賛成派の意見	反対派の意見

課題3	飼うことを合意するために必要なルールを考えてみましょう。
ルール案	

ほかの班からのルールを MEMO

課題4	ルールの果たす役割について班で話し合ってみましょう。

資料4 単元プリント

単元プリント 公民1		年	組	番	名前
単元の課題	なぜ、社会生活において「きまり」があるのだろうか？				現代社会をとらえる枠組み
				5-10	
1時間目の授業で学んだことを書きましょう。【月 日()】				分かったこと・授業を思い出したためのキーワード	
# # #				単元の課題について	
				S - A - B - C	
2時間目の授業で学んだことを書きましょう。【月 日()】				分かったこと・授業を思い出したためのキーワード	
# # #				単元の課題について	
				S - A - B - C	
3時間目の授業で学んだことを書きましょう。【月 日()】				分かったこと・授業を思い出したためのキーワード	
# # #				単元の課題について	
				S - A - B - C	
単元の課題 答え					
SS - S - A - B S - A - B - C					
単元のまとめ					
# # #					
SS - S - A - B SS - S - A - B					

資料5 学習指導案

中学校

社会科（公民的分野）指導略案

2024年6月10日（月）・11日（火）・18日（火） 実施

授業者	教科	学年・組	場所	ICTの活用
指導教諭 []	社会科 (公民的分野)	3年4・5組	教室	資料の提示 スライド提示
単元名（教科書会社名・掲載ページも記入） 帝国書院 中学生の公民 第1部 現代社会 第2章 現代社会をとらえる枠組み P17～P24（全3時間） 1時間目 社会的存在として生きる私たち 2時間目 効率と公正 3時間目 私たちときまり				
単元のねらい 評価規準 ①現代社会の見方・考え方の基礎となる枠組みとして、対立と合意、効率と公正について理解する。（知識・技能） ②社会生活における物事の決定の仕方、決まりの役割について多面的・多角的に考察し、表現する。（思考・判断・表現） ③「対立と合意」「効率と公正」について自分の言葉で表現している。（主体的に学習に取り組む態度）				
本時の展開（1時間目）				
	学習活動・内容	指導上の留意点	評価規準・評価方法	
導入	なぜ、社会生活においてきまりがあるのかを予想する。	導入なので生徒の自由な意見を板書する	単元プリント 予想ねらい③	
展開	課題1 「防災備蓄倉庫を新設する場所を考えよう！」 ①個人で考える ②班で意見を交流する。 ③教師の指示により、新設する場所がそれぞれ指定される。 ④指定された場所の代表者として、防災備蓄倉庫を自分の地区に新設されるよう意見を交換する。 ⑤学級でどのような意見交流があったかを各班が発表する 課題2 「自分の所属する社会集団を考えよう」	最初は自分の意見を考えさせる。 次に意見を指定することで班内に意見の対立を設定させる。 その後、意見を1つにまとめるように指示し合意形成を図らせる。 合意形成の方法について意見を出させる 日常生活の中での社会集団を考えさせる	ワークシート 単元プリント ねらい①	

	課題3 「集団の中での意見の対立を考えよう」	意見の対立と合意について考えさせる	
まとめ	課題4を宿題とする 単元プリントに本時のまとめを行う		ワークシート 単元プリント ねらい③

本時の展開（2時間目）			
	学習活動・内容	指導上の留意点	評価規準・評価方法
導入	前時の単元プリントの確認を行う 評価規準の説明を聞き、前時でおさえておくべき内容の確認を行う	単元プリントの評価規準を説明することで、 前時のふり返りを行う	
展開	課題4「合意をめざすときの注意について考えよう」 課題1「効率について考えよう」 テーマパークのシングルライダーを例に効率についての考え方を学ぶ 課題2「公正について考えよう」 大勢のお客さんが並んでいる飲食店を例に公正についての考え方を学ぶ	少数意見の尊重など生徒の意見を板書する 身近な例から効率についての考え方を学ばせる 身近な例から公正についての考え方を学ばせる	ワークシート 単元プリント ねらい①
まとめ	まとめを宿題にする 単元プリントに本時のまとめを行う		ワークシート 単元プリント ねらい③

本時の展開（3時間目）			
	学習活動・内容	指導上の留意点	評価規準・評価方法
導入	前時の単元プリントの確認を行う 評価規準の説明を聞き、前時でおさえておくべき内容の確認を行う	単元プリントの評価規準を説明することで、前時のふり返りを行う	
展開	課題 「マンションで犬を飼うことの是非を考えてみよう！」 ペットについての規約がないマンションでのペットの飼育について考える ①個人で考える ②班のメンバーと意見を交流する ③賛成・反対の指定を受ける ④賛成・反対チームで意見を考える ⑤賛成・反対チームで議論を行う ⑥ペットを飼うことを合意するために必要なルールを考える 課題 ルールの果たす役割について考える ①個人で考える ②班で意見を交流する ③学級全体で意見を交流する	ペットについての規約がないという設定で考えさせる 最初は自分の意見を考えさせる。 次に意見を指定することで学級に意見の対立を設定させる。 議論は賛成・反対の順番で1つずつ意見を出させ、教師が板書する 規約がないマンションでのペット飼育を事例にルールが果たす役割を考えさせる。	ワークシート 単元プリント ねらい②・③
まとめ	前時の宿題であったまとめの確認を行う 単元プリントを記入し、単元の問いについての自分の考えを記入する	まとめの確認で、「対立と合意」「効率と公正」についての理解を促す	ワークシート 単元プリント ねらい②・③

参考文献

- ・ 秋田喜代美・佐藤学・岩川直樹「教師の授業に関する実践的知識の成長—熟練教師と初任教師の比較検討—」、日本発達心理学会『発達心理学研究』、第2巻第2号、1991年、99-98頁
- ・ 安彦忠彦「カリキュラム研究と授業研究」、日本教育方法学会編『日本の授業研究—Lesson Study in Japan—授業研究の方法と形態〈下巻〉』、学文社、2009年、11-19頁
- ・ 安彦忠彦「カリキュラムとその実態」、日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム研究の動向と展望』、教育出版、2019年、2-9頁
- ・ 王子明紀「『問い直し』による深い学びを目指す中学校社会科授業の開発—『公共の福祉は多数決か』を事例に一」、社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』、第34号、2022年、51-60頁
- ・ 大杉昭英「概念分析支援型のモデル教科書の使用法」、岩田一彦（研究代表者）『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：研究成果報告書』、教科書研究センター、2011年、99-106頁
- ・ 緒方真奈美「カリキュラムデザインにおける教師の実践的知識に関する事例研究—善元幸夫氏による单元デザインの場合—」、日本カリキュラム学会『カリキュラム研究』、第19巻、2010年、43-57頁
- ・ 川口広美「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一」、社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』、第22号、2010年、141-150頁
- ・ 金鍾成・河原洸亮「生活科の授業デザイン・実施における教師の役割に関する研究—单元『まちたんけん』における教師のゲートキーピングのケース・スタディー—」、初等教育カリキュラム学会『初等教育カリキュラム研究』、第6号、41-50頁
- ・ 草原和博「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—」、日本社会科教育学会『社会科教育研

- 究』、第 116 号、2012 年、57-69 頁
- ・ 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「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—」、広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター『学校教育実践学研究』、第 20 巻、2014 年、91-102 頁
 - ・ 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「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—」、広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター『学校教育実践学研究』、第 21 巻、2015 年、83-96 頁
 - ・ 国立教育研究所『中学校の数学教育・理科教育の国際比較—第 3 回国際数学・理科教育調査報告書—』、東洋館出版社、1997 年
 - ・ 今野喜清「カリキュラム」、安彦忠彦ほか編『新版 現代学校教育大事典 2』、ぎょうせい、2002 年、29-30 頁
 - ・ 今野喜清「カリキュラム構成」、安彦忠彦ほか編『新版 現代学校教育大事典 2』、ぎょうせい、2002 年、34-35 頁
 - ・ 坂井俊樹「社会科の理念・目標」、荒井正剛編著『中等教育社会科教師の専門性育成』、学文社、2022 年、4-11 頁
 - ・ 阪上順夫「『公民』の概念と目標としての『公民的資質（公民としての資質）』」、日本公民教育学会編『公民教育の理論と実践』、第一学習社、1992 年、6-13 頁
 - ・ 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美「教師の実践的思考様式に関する研究 (1) —熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に—」、東京大学教育学部『東京大学教育学部紀要』、第 30 巻、1990 年、177-198 頁
 - ・ 佐藤学・秋田喜代美・岩川直樹・吉村敏之「教師の実践的思考様式に関する研究 (2) —思考過程の質的検討を中心に—」、東京大学教育学部『東京大学教育学部紀要』、第 31 巻、1991 年、183-200 頁
 - ・ 佐藤学「カリキュラム研究と教師研究」、安彦忠彦編『新版 カリキュラム研究入門』、勁草書房、1999 年、157-179 頁
 - ・ 佐藤学「カリキュラム開発」、安彦忠彦ほか編『新版 現代学校教育大事

- 典 2』、ぎょうせい、2002 年、32 頁
- ・佐藤学「カリキュラム編成の基本問題」、日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム研究の動向と展望』、教育出版、2019 年、18-25 頁
 - ・柴田義松「カリキュラムの概念」、日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム事典』、ぎょうせい、2001 年、1-2 頁
 - ・鈴木正行「社会参画意識の育成をめざす中学校社会科農業・農村史学習の教材開発―近代社会成立期の『耕地整理事業』を題材として―」、日本教材学会『教材学研究』、第 28 巻、2017 年、125-134 頁
 - ・スティーブン・J・ソーントン／渡部竜也・山田秀和・田中伸・堀田諭訳『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、2012 年
 - ・スティーブン・J・ソーントン／中西修一朗訳「カリキュラム設計 (Curriculum Design)」、グレイグ・クライデル編／西岡加名恵・藤本和久・石井英真・田中耕治監訳『カリキュラム研究事典』、ミネルヴァ書房、2021 年、160-163 頁
 - ・田中統治「教育研究とカリキュラム研究―教育意図と学習経験の乖離を中心に―」、山口満編著『現代カリキュラム研究―学校におけるカリキュラム開発の課題と方法 (第 2 版)』、学文社、2005 年、21-33 頁
 - ・田中伸「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―」、日本教育方法学会『教育方法学研究』第 36 巻、2011 年、39-50 頁
 - ・帝国書院『社会科 中学生の公民 よりよい社会を目指して』、2021 年、17-26 頁
 - ・中嶽治麿「授業設計方法のシステム化」、日本教育情報学会『教育情報研究』、第 5 巻第 3 号、1989 年、74-84 頁
 - ・平田嘉三『『公民』の概念と『公民的資質』』、日本社会科教育学会『社会科教育研究』、第 49 号、1983 年、1-11 頁
 - ・平田博嗣「公民教育」、日本教材学会編『教材事典―教材研究の理論と実践』、東京堂出版、2013 年、118-119 頁
 - ・藤井一亮「公民教育研究―『公民』および『公民的資質』概念の基底に

- ついて一」、甲南大学教職教育センター『甲南大学教職教育センター年報・研究報告書』、2015 年、1-12 頁
- ・文部科学省「学習指導要領の変遷」、https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/02/18/1304360_001.pdf、最終閲覧日：2024 年 12 月 21 日
 - ・文部科学省「幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領改訂のポイント」、https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1234773_001.pdf、最終閲覧日：2024 年 12 月 22 日
 - ・文部科学省「幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領等改訂のポイント」、https://www.mext.go.jp/content/1421692_1.pdf、最終閲覧日：2024 年 12 月 22 日
 - ・文部科学省『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）』、2017 年
 - ・文部科学省『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 総則編』、2017 年
 - ・文部科学省『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 社会編』、2017 年
 - ・文部省「省令第 32 号実業補習学校規程」（官報第 2514 号本文）、1920 年、<https://dl.ndl.go.jp/pid/2954629/1/1>、最終閲覧日：2024 年 11 月 7 日
 - ・文部省『学習指導要領一般編（試案）』、1947 年
 - ・文部省『学習指導要領社会編（Ⅰ）（試案）』、1947 年
 - ・文部省『学習指導要領社会編（Ⅱ）（試案）』、1947 年
 - ・文部省『小学校社会科学習指導要領補説』、1948 年
 - ・文部省『学習指導要領一般編（試案）改訂版』、1951 年
 - ・文部省『小学校指導書 社会編』、大阪書籍、1969 年
 - ・文部省「中学校・高等女学校の改革」、文部省『学制百年史』、帝国地方行政学会、1972 年、475-480 頁
 - ・文部省「青少年教育の進展」、文部省『学制百年史』、帝国地方行政学会、1972 年、532-536 頁
 - ・吉崎静夫「授業における教師の意思決定モデルの開発」、日本教育工学会『日本教育工学雑誌』、第 12 巻第 2 号、1988 年、51-59 頁

- ・吉崎静夫『教師の意思決定と授業研究』、ぎょうせい、1991 年
- ・連合国軍最高司令部「修身、日本歴史及び地理停止ニ関スル件（昭和二十年十二月三十一日連合国軍最高司令官総司令部参謀副官第八号民間情報教育部ヨリ終戦連絡中央事務局経由日本帝国政府宛覚書）」、1945 年、文部科学省、https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317996.htm、最終閲覧日：2024 年 10 月 31 日
- ・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「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—」、東京学芸大学紀要出版委員会『東京学芸大学紀要 人文社会科学系Ⅱ』、第 60 巻、2009 年、23-46 頁
- ・X 市立 Y 中学校ホームページ <https://swa.city-XXXXX.ed.jp/swas/index.php?id=jXXXXX>（最終閲覧日：2024 年 12 月 4 日）（なお、URL 中の「XX XXX」は地域の特定を避けるため、筆者が置き換えた）

謝辞

本論文の執筆に当たり、多くの方々にご支援いただきました。

まず、Y 中学校の A 教諭には、ご多忙の中、5 回にわたるインタビュー調査、及び約 3 ヶ月にわたる継続的な授業観察にご協力をいただき、本研究に必要なデータを惜しみなく提供していただきました。A 教諭のご協力がなければ、本論文を執筆することはできませんでした。心より感謝申し上げます。

また、Y 中学校の教職員の皆様方には、学校内での調査活動にご理解とご協力をいただき、調査の場を提供していただきました。御礼申し上げます。

最後に、同じ教室でともに学びを深めた教育学教室の仲間たちには、日々の雑談を通して励ましを受け、新たな気づきを与えてくれました。

皆様のご支援があったからこそ、無事に本論文を完成させることができました。この場を借りて、改めて深く感謝申し上げます。

2025 年 1 月 10 日

上瀬 優大