The background of the slide is a light gray gradient with several realistic water droplets of various sizes scattered across it. The droplets have highlights and shadows, giving them a three-dimensional appearance.

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

7班

論文の構成

- I 問題の所在
- II 研究の方法と対象
- III 研究の結果—4教師の実践事例
- IV 結論

I 問題の所在

- 目的
- 社会科教師が、どのようにカリキュラムデザインを行うか調査

➡ 意思決定の規定要因を解明する。

- 教師は、公的カリキュラムを調整・修正して実行

= ゲートキーピング

⇒ 要因についての3説

- ① 教師が置かれている「**環境・文化**」説
- ② 教師の「**専門的能力**」説
- ③ 教師の教科指導の「**思想・信念**」説

➡ カリキュラムデザインを精緻に捉えるため、3期にわたる研究を行う

共通：教師がカリキュラムデザインを決定する要因は？

第1期

RQ: 膨大な教育内容が与えられた際、教師はどのような工夫と意思決定をするか

RA: 「思想信念説」
基盤

課題: 3つの要因の相互の関係性不明

第3 仮定相互の関係性を明らかに

第2期: 「環境・文化」固定→「専門性」「教科観・教育観」の影響を捉える

RQ: 教師のカリキュラムデザインを規定するのは何か、なぜ差異が生じるのか

RA: 「環境」によって「教科観・教育感変化」(個人差)

第3期: 「専門性」固定→「環境・文化」「教科観・教育観」

RQ

①教師のカリキュラムデザインを規定する要因

②その質的差異はなぜ生じるか

I 問題の所在 (第1期の研究について)

- RQ: 膨大な教育内容の中から教師はどんな視点で内容を精選・焦点化していくか?
- 方法: モデル教科書「アジア地誌」の中から、5時間以内の授業を教師に依頼。
- RA

単元構成

①準拠群

特定地域を対象、
教科書通りの授業

②自立群

複数地域を取り上げ、
教科書の授業をアレンジ。

学校の
研究課題、方針
(制度的枠組み)

教師の
教科観・教育論・
目標論
(パーソナルな信念)

投影

カリキュラム
デザインの
意思決定

影響

- 課題: ①環境・文化②専門性③教科観・教育論の各要因が相互にどう作用するか?

第1期の研究について

RA: 教師の教科観・教育観(育成したい社会の見方・資質)により、地域の教え方が異なる!

自立群
の例



諸地域のモザイク (B実践)

特定地域の課題と発展可能性 (F実践)

地域間の関わり・異同 (D実践)

地域的な傾向性とその理由説明

課題発見・解決力の育成

社会の成り立ちと日本の
将来の追究

第2期の研究について

- RQ: ①～③の各要因がどう関連してカリキュラムデザインになるか？
- 方法: 2～10時間分の歴史学習材を用いて「環境・文化」(勤務校)が同じ教師の授業比較と各教師・校長への聞き取り

共通点: 対象校が目指す、思考力・表現力の育成に配慮した探求型の授業



- 課題: 「環境・文化」と「思想・信念」の関係性は？

⊖教科観が外部の洗礼を受けて確立。
 ⊖既存の教科観と環境変化による新たな考えが併存。
 ⊗既存の教科観を、新たな考えを受け入れ再構築。

本稿(第3期の研究)について

教師の「専門性」を固定

＝同じ大学の教科教育学の研究に影響を受けた4教師の
カリキュラムデザインを比較する。

• RQ:

(1)教師のカリキュラムデザインを規定する主な原因は何か？

(2)なぜその質的な違いが生じるのか？

共通：教師がカリキュラムデザインを決定する要因は？

第1期

RQ: 膨大な教育内容が与えられた際、教師はどのような工夫と意思決定をするか

RA: 「思想信念説」
基盤

課題: 第3仮定相互の関係性不明

第3仮定相互の関係性を明らかに

第2期: 「環境・文化」固定→「専門性」「教科観・教育観」の影響を捉える

RQ: 教師のカリキュラムデザインを規定するのは何か、なぜ差異が生じるのか

RA: 「環境」によって「教科観・教育感変化」(個人差)

第3期: 「専門性」固定→「環境・文化」「教科観・教育観」

RQ

①教師のカリキュラムデザインを規定する要因

②その質的差異はなぜ生じるか

I

II 研究の方法と
対象

III

IV

II 研究の方法と対象

(1) 2～10時間分の公民**学習材**「暮らしの中で起こる危機」を活用。

◎**学習材**とは？

学習材

子どもが「学習する」ことを主な目的に作られる。
副教材なども含んだ、「教材」より広い概念。

教材

教師が「教える」ことを主な目的に作られる。



①危機的状況を再現した漫画
⇒状況把握・問題意識作り

②資料・問題のモデル図
⇒危機的状況の原因を
説明させる

③危機的状況の解決策を
複数提示、対処法を提案
させる

用語の確認や説明・提案を通して、子どもが主体的に「学べる」構成

I

II 研究の方法と
対象

III

IV

II 研究の方法と対象

- (2)勤務校・職歴が異なる4教師に「学習材を活用したベターと信ずる」授業を依頼。

➡ 担当学年・分野レベル、個人レベルでの比較

- (3)授業観察と聞き取り

カリキュラムデザインの意図・背景
(どんな状況下で、何を優先・考慮して学
習材を活用したのか?)

事前の実践計画
実践の手ごたえや計画とのズレ

I

II

III 研究の結果

IV

社会科として—他者の判断基準の分析型— 阿賀教諭の実践 単元「失業」

MQ: 一橋にはどう声をかけるか

導入

- 漫画の内容を確認後、一橋への声掛けを発表
- →解雇の是非に関する判断と基準を引き出す

展開

- 一橋と社長の言い分を確認
- 解雇に関して法的に定められた基準を確認
- 法律と常識との間にギャップがあることを強調

終結

- 解決方法の例示、「一橋への声掛け」再度記述

公民学習プリント

○状況を整理しよう

一橋さん

社長

.
.
.
.
.
.
.

○一橋さんはどうすればいい？

()

○(①)ではどうなっているだろう

.
.

(②)と(③)にはギャップがある。

→ 使用者が(④)を知っているとは限らない。

(④)を知っていても基準の受け止め方は同じとは限らない。

○三つの方法

(⑤)などを通じて話し合う。

(⑥)に相談する。

(⑦) (⑧) など

(⑨)による解決をはかる。

(⑩) (⑪) など

(⑫)に相談することも可能。

○もう一度考えてみよう、一橋さんはどうすればいい？

()

()番・名前()

労働基準法

(年次有給休暇)

第三十九条 使用者は、その雇入れの日から起算して六箇月間継続勤務し全労働日の八割以上出勤した労働者に対して、継続し、又は分割した十労働日の有給休暇を与えなければならない

○5 使用者は、前各項の規定による有給休暇を労働者の請求する時季に与えなければならない。ただし、請求された時季に有給休暇を与えることが事業の正常な運営を妨げる場合においては、他の時季にこれを与えることができる。

労働契約法

(解雇)

第十六条 解雇は、客観的に合理的な理由を欠き、社会通念上相当であると認められない場合は、その権利を濫用したものとして、無効とする。

解雇のいろいろ

【普通解雇】

整理解雇、懲戒解雇以外の使用者からの一方的な解雇を普通解雇といいます。

【整理解雇】

経営上の理由等から行われる人員整理に伴う解雇を整理解雇といいます。整理解雇の場合、次の4つの要件を満たさなければなりません。1つでも欠けたら整理解雇は認められないと考えられています。

①人員整理の必要性

②解雇回避の努力を尽くしたこと

③整理解雇者選定に合理性があること

④整理解雇の説明協議をしたこと

【懲戒解雇】

重大な企業秩序違反を犯した者に行われる解雇を懲戒解雇といいます。懲戒解雇は労働者の名誉や信用にかかわりますので懲戒解雇が認められるためには次のような厳しい要件を満たすことが必要と考えられています。

①就業規則に懲戒事由や懲戒の種類が明記されていること。

②就業規則が周知されていること。

③懲戒規定の内容が合理的であること。

④就業規則の懲戒事由に該当したこと。

⑤平等取扱い・同じ規定に違反した場合には、これに対する懲戒も同じ種類、同じ程度であること。

⑥処分の相当性・企業秩序違反が労働契約を解除する処分として相当であること。

⑦適正な手続き・本人への説明、弁明の機会を与えること。(解雇凡例ジャパン HP より)

社会科として一他者の判断基準の分析型— 阿賀教諭の実践 単元「失業」

- 教師のカリキュラムデザインの特質

教育内容の取捨選択や授業構成に教員の自律性が認められる

- 例) 教材解釈の一部改変、自作プリントを用意、授業展開の再構成

阿賀自身の社会科観や教材研究の成果がその自律性の基盤となっている

- 本音と建前のせめぎ合いを通しベターな社会の追求を意図→例) 解雇をめぐる法律と常識のギャップ

坂教諭の実践—自己の判断基準の構築型

授業展開

第一時 MQ：一橋は会社を辞めなくてはならないか
漫画で問題意識作り、法に基づいて正当,不当判断

第二時 MQ：解雇の基準は何か
「判断が難しい解雇」を利用して子どもに揺さぶり
法律、権利、義務など根拠に基づいて判断

第一時 MQ：冤罪に巻き込まれたとき、どうすればよいのだろうか

穴埋め,漫画による情況整理、冤罪から身を守るための権利
冤罪防止のための「取り調べの可視化」

第二時 MQ：取り調べの可視化は本当に必要なのだろうか
一時になかった視点を加え、子どもに揺さぶり
根拠をもとに「取り調べの可視化」の賛否判断

I

II

III 研究の結果

IV

教師のカリキュラムデザインの特徴

第一時

学習材の範囲内で問題の把握・判断

例:「失業」第一時 P6の漫画、P7の状況整理を利用

+ @独自の視点

(教科書だけでは子供の視点は広げられない)

第二時

教師が用意した教材を利用して揺さぶり
子供の判断基準構成

例:「失業」第二時 正当、不正当の判断が難しい例
トウルーミン図式を利用して判断

子供に自己の判断基準を構成させるという教科観に基づいて再構成

社会科として一日常生活の分析型— 白市教諭の実践 単元「いじめ」

導入

- ・いじめについて考える子どものVTRを見せる。
- ・第2見開きを中心にいじめを構造的に考えさせる。

展開

- ・自作プリントやドラえもんの漫画などを中心に、いじめの構造を図を使って分析させている。

終結

- ・構造図を用い、いじめの解決策として大人に助けを求める可能性を紹介、教師なりにまとめ

社会科として一日常生活の分析型— 白市教諭の実践 単元「いじめ」

MQ「なぜいじめの解決は難しいのだろうか」

MA「観衆と傍観者も間接的にいじめに関わってしまうから」

*** 教師のカリキュラムデザインの特質 ***

- 構造図を多用
- 教育内容と教材は学習材の単元「いじめ」に基本的に準拠して展開している
- 学習対象を日常的な生活の中に求めている

学活・道徳として一日常生活の省察型— 矢野教諭の実践 単元「いじめ」

実践者の来歴と教育観

- 景観地理学
- 「生活・文化」学習

大学
大学院

- 14年目
- 現在は公立中学

- 第2学年社会科
- 道徳教育推進

現在

英語
担当

- 初任校の4年目から現任校まで

信念

興味・関心を抱くことが学習意欲につながる
→「身近な問題」

学活・道徳として一日常生活の省察型— 矢野教諭の実践 単元「いじめ」

- 授業の目標とカリキュラム上の位置づけ(2時間)

【第1時】

「学活」

概念的

目標

- 「意識化」
- 「傍観者」「観衆」の存在に気付かせる
- 「いじめの四層構造」「スクールカースト」

概念

目標

- 「行動化」
- 「積極的な仲裁者になる」
- いじめを解決するには？(私,社会,学校外)
- 当事者へのアドバイスを考えさせる(傍観者,観衆,被害者)

「身近な問題」
として扱う
(しつこく)

【第2時】

「道徳」

問題解決的

学活・道徳として一日常生活の省察型— 矢野教諭の実践 単元「いじめ」

- 教師のカリキュラムデザインの特質

たえず日常の学校生活を省察し、(子どもの)実践力を高めることを中核にして、授業を展開している

- 例)「身近な問題」として扱う,問題の「意識化」から解決に向けた「行動化」

「身近な問題」で興味・関心を喚起し、子ども主体の学習を目指すという矢野の教育観の影響が認められる

- 社会科としてではなく学活や道徳→目標に基づいて授業を柔軟に再構成していく矢野の専門性

IV 結論

- 4教師の実践の比較

公民と連続した授業

共通

子どもの社会事象に対する判断力を育成

違い

阿賀：他者の判断基準の分析

坂：自己の判断基準の構築

独立した授業

共通

いじめを扱い、問題の構造を活用

違い

白市：社会科として課題を概念的に分析

矢野：道徳として課題を省察

I

II

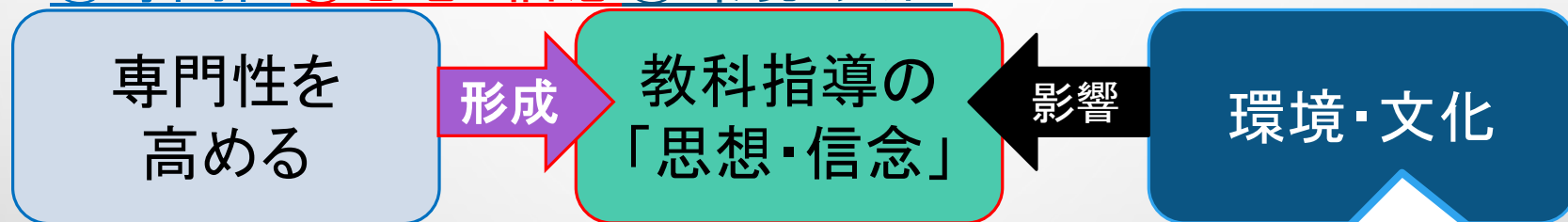
III

IV 結論

IV 結論

- RA:カリキュラムデザインを規定する要因

= ①専門性 ②思想・信念 ③環境・文化



◎学習材の実践改善上の効果
教師の教科観・教育観を省察させるカリキュラムデザイン
➡ 現職教員向けの研修教材として有効！

- ①「**政策的**研究」が要請される学校
⇒地域の政策課題＞個人の教科観・教育観
- ②「**組織的**研究」を推進する学校
⇒学校の教育方針＞個人の教科観・教育観
- ③「**個人**研究」を推進する学校
⇒個人の教科観・教育観が尊重されやすい

重要センテンス

- 第1に教師が置かれている「環境・文化」説(田中, 2011, 川口, 2010), 第2に教師が習得している「専門的能力」説(渡辺, 2009, 大杉, 2011), 第3に教師が志向する教科指導の「思想・信念(教科観・教育観)」説(川口, 2010), である。(P83)
- 「べき論」に留まらない。しかし現実論の名の下に不作為や不公正を正当化することもしない社会科授業をつくっていきたいと考えている。(P87)
- (坂は)生徒が教科書に書かれていること疑いようのない真実だと考えがちな点を危惧し、教科書だけでは生徒の視点を広げることにはできないと考えている。(P89)
- (白市は)「労働」や「冤罪」のように公民的分野の指導でも当然取り扱う題材には、むしろ手が出せなかったと述べ・・・(中略)・・・「いじめ」は、教師が比較的把握しやすいため、取り上げることにしたという。(P91)
- (第2に、そのような展開には、)「身近な問題」で興味・関心を喚起し、子ども主体の学習を目指すという矢野の教育観の影響が認められる。(P94)
- 教師の実践をよりよくする上では、「教科観・教育観」の確立・成長を支援することが欠かせない。(P95)
- しかし、観の形成は個人の思想・信条にも関わるために、統制的・強制的に行うことはできない。(P95)