

# 指導経験がない科目の理論的根拠はどのように、なぜ発達するか ー 公民科「倫理」のカリキュラムデザインを事例にー

How and Why is Rationale of a Department Not Experienced to Teach Developing?  
: A Case Study of Curriculum Design for "Ethics" in Civics

奥村 尚・小野 創太  
(独立研究者) (広島大学大学院)

キーワード：理論的根拠の発達、指導経験、カリキュラムデザイン、ケーススタディ

Key Words : Rationale Development, Teaching Experience, Curriculum Design, Case Study

## I. はじめにー理論的根拠の発達を支援するー

本稿の目的は、歴史教育を専門とする社会科教師が倫理を指導することになったケースを対象に、指導経験がない科目の理論的根拠がどのように、なぜ発達するのかを明らかにすることである。

「理論的根拠 (Rationale)」とは Newmann や Shaver によれば、教師のカリキュラムデザインの背景にある教育目標や思想・信念・世界観を指す<sup>(1)</sup>。すなわち「なぜそのようなカリキュラムデザインなのか」に対する教師の解答と言える。そのため、社会科教師による自律的なカリキュラムデザイン<sup>(2)</sup>には理論的根拠が不可欠と考えられている<sup>(3)</sup>。

理論的根拠については、すべての社会系教科目に通底する「社会科」の理論的根拠があるとする立場と、分野（地理・歴史・公民）や科目（地理・世界史・倫理など）ごとにそれぞれの理論的根拠があるとする立場がある。前者では、大坂が「社会科」の指導に対する思想・信念と定義したり<sup>(4)</sup>、岡島が「社会科という教科の本質をどのように捉えており、授業によって生徒に何を身に付けさせようとしているか」<sup>(5)</sup>と定義したりしている。後者では、村井が「地理歴史科教師の歴史教育観」<sup>(6)</sup>や「公民科教師の教科観」<sup>(7)</sup>と定義している。

前者の立場は「すべての社会系教科目は民主主義社会の市民育成に寄与する『社会科』であり、理論的根拠も『社会科』のものである」という前提から支持される。しかし、中学校は地理・歴史・公民の分野制が取られ、高等学校は地理歴史科・公民科へ解体されている分化社会科の現状では、各分野・科目のカリキュラムをデザインしており、

それぞれの理論的根拠があるという後者の立場も現実的には支持されよう<sup>(8)</sup>。

なお、各分野・科目のカリキュラムデザインと理論的根拠の発達には、その分野・科目の指導経験が重要とされる。なぜなら、教師は反省的实践家として、実際にその分野・科目を担当し、授業を経験するなかでカリキュラムデザインに習熟し、理論的根拠を形成していくからである<sup>(9)</sup>。

しかし、社会科は他教科以上に分野・科目が多く、科目の新設・必修化が現在に至るまで行われるなど指導経験がない分野・科目を指導しなければならない。そのため、社会科教師には指導経験がない分野・科目のカリキュラムデザインと理論的根拠の発達が求められる。先行研究においては例えば、岡島は「総合社会科に対する教師の教育観はどのようなものか」<sup>(10)</sup>と問う。そして村井は、主に公民科を担当してきた教師と主に地理歴史科の歴史科目を担当してきた教師を対象としている<sup>(11)</sup>。これらの先行研究では指導経験がない分野・科目を担当することになった社会科教師の理論的根拠の発達を明らかにすることが目的となっていない。しかし、指導経験がない分野・科目を指導することになった社会科教師の理論的根拠の発達を支援するためには、その具体例やナラティブが重要となる。

そこで本稿は、歴史教育を専門とし、世界史の指導経験を有する社会科教師（第二著者）が倫理を担当することになったケースにおいて、倫理の理論的根拠がどのように発達するのかを明らかにする。倫理は選択科目であり、大学入試共通テストでも他科目より選択者数が少ない<sup>(12)</sup>。このこ

とから倫理は高等学校で開講されにくく、他科目よりも指導経験がない教師が多いものと思われる。そのため、本ケースは指導経験がない科目を指導することになった具体例やナラティブとして代表的なものと言えよう。

以下では理論的枠組みとなる「理論的根拠の発達」の概念構成を明示する(Ⅱ)。次に本稿の研究デザインを論じる(Ⅲ)。そして実際のカリキュラムデザインがどのようなものであったかを記述し(Ⅳ)、そこから理論的根拠の発達がどのように見られたのか、なぜそのように発達したのかを分析する(Ⅴ)。最後に本稿の意義と示唆を論じる(Ⅵ)。

## Ⅱ. 理論的枠組み—理論的根拠の発達—

本稿の理論的枠組みが“Rationale Development”(理論的根拠の発達)である<sup>(13)</sup>。アメリカの社会科教師教育者であり、本概念の提唱者であるHawleyらは、「社会科を教えることについての目的を他者に分かる形で明示的に示す行為を通して自己を変容させていくという、知的で倫理的で潜在的に変わりうる省察のプロセス」<sup>(14)</sup>と定義している。社会科教師は「自分が何を行っているか、なぜそれを行っているのか」を理解しようとする義務を有しており、自らの実践を正当化する倫理的な責任を負うとされる<sup>(15)</sup>。こうした社会科教師の義務・責任に応答するために、理論的根拠を発達させていくことが求められるという。

では、理論的根拠はどのように発達するのだろうか。BrophyとVanSledrightはアメリカの小学校歴史教師の観察から教師が理想とする教授哲学と現実の実践との間にギャップがあることを明らかにした<sup>(16)</sup>。その後、Hawleyは初任者社会科教師が感じるギャップに焦点化しているが<sup>(17)</sup>、理想と現実のギャップは初任者に限らず、直面するものと思われる。そして、“Rationale Development”概念を日本に紹介した大坂・渡邊によれば、理論的根拠は理想と現実との間のギャップを埋める形で発達する<sup>(18)</sup>。

Hawleyらの2012年の論文では「ギャップ」の埋められ方、すなわち理論的根拠がどのように発達するのが明らかにされている。同研究は「教職経験や大学院への進学が理論的根拠の発達に影響を及ぼすとすれば、それはどのようなものの

か」<sup>(19)</sup>を明らかにするものであった。研究方法は、アメリカ中西部の大規模大学で社会科教育を専攻する大学院生7名(全員が教職経験を有する)への解釈的・質的インタビュー調査が採用された。その結果、理論的根拠の発達は、少なくとも以下3つの「共通テーマ」<sup>(20)</sup>によって構成されることが明らかになっている。

1つ目は「構造を提供する(Providing Structure)」, 2つ目は「目的と実践を結びつける(Connecting Purpose and Practice)」, 3つ目は「専門家としての気質を向上させる(Improving Professionalism)」である。

「構造を提供する」は、社会科教師としての仕事の構造(structure of works)をよりよく理解できるようになるということである。教師は「何を教えるか、なぜ、どのように教えるか」、すなわちカリキュラムデザインについて日々の実践の中で様々に決断する。その決断の背景にどのような理論的根拠があり、なぜそのカリキュラムデザインが良いのか言語化できたとき、理論的根拠が発達したと言える。

「目的と実践を結びつける」は、自覚・言語化している信念や理想的なカリキュラムの在り方と、自らの現実的な実践の折り合いをつけられるようになるということである。例えば、生徒の批判的・創造的思考力の育成を目指す教師が、積極的な参加型市民活動を行うプログラムを実践するなかで、どのように批判的・創造的思考力が育成できるのかを自覚できたとき、理論的根拠が発達したと言える。

「専門家としての気質を向上させる」は、専門家としての自己意識(sense of self as a professional)と専門家としての自信(professional confidence)を高めることである。例えば、先行研究に基づき、自らの主張を形成するなど自らを社会科教育の専門家として認識したときや、理想とするカリキュラムを現実で実践できるなどカリキュラムデザイナーとしての自信を持ったとき、理論的根拠が発達したと言える。

以上から、本稿では「理論的根拠の発達」という理論的枠組みを①教員養成課程以降に、②理論的根拠が、③「構造を提供する」、「目的と実践を結びつける」、「専門家としての気質を向上させる」なかで発達していくこと、と定義する。

このように定義される「理論的根拠の発達」にはどのようなカリキュラムデザインが行われ、教師が持つ目標にどれぐらい寄与しているかを第三者が客観的に判断する部分と、「自覚」や「自信」といった教師の主観によって判断される部分が混在していることが分かる。また、理論的根拠はカリキュラムデザインとして外部化される。したがって、理論的根拠の発達を明らかにするためには、理論的根拠が外部化されたものとしてのカリキュラムがどのようなものかを客観的に記述し、その背景にある教師自身の自覚や自信がどのようなものであったか、教師の主観を踏まえた分析が必要である。次章では、上記の議論を踏まえた本稿の研究デザインについて論じる。

### Ⅲ. 研究デザイン

#### 1. 研究方法—歴史的ケーススタディー

歴史的ケーススタディは、ある現象が一定期間内にどのように変化するかを調査する方法である<sup>(21)</sup>。この研究方法は指導案や教材だけでなく、インタビューデータやフィールドノートなどあらゆる情報を用いて、ある現象の変化や文脈を記述・分析することで、その原因や背景を明らかにする。上述の Hawley らの研究を踏まえると、理論的根拠の発達は、継続的に変化し、教師の経験や日々の実践を行っていく上での文脈に影響を受けるといった性質があると考えられる。そのため本稿は歴史的ケーススタディによって理論的根拠の発達を分析することができると考える。

データは①カリキュラムデザインの過程を観察・記述したフィールドノート、②実践されたカリキュラムで用いられたワークシートを中心に収集した。くわえてカリキュラムデザインの文脈として③第二著者が著した論文や研究発表資料などの諸資料と、④授業前に「どのようなカリキュラムを目指しているか」「どのような教材研究を行ったか」を、授業後に「カリキュラムの改善点や今後の方針などはあるか。あるとすればどのようなものか」をインタビューしたデータを収集した<sup>(22)</sup>。

#### 2. 研究の手続き

本稿は調査協力者である社会科教師を第二著者に加えている。理論的根拠の発達を明らかにした

先行研究では観察者による客観的な記述が用いられている。Hawley はアメリカの社会科教師がどのように理論的根拠を発達させていったのかをインタビューによって明らかにしている<sup>(23)</sup>。確かに、観察者による記述やインタビューは教師自身も意識していない理論的根拠を引き出す方法として有効であろう。しかし、上記のように理論的根拠の発達は教師の自覚や自信など教師自身の主観によって判断される部分がある。そのため観察者が分析や考察の過程で論文上に記載しないと判断した部分が教師にとっては重要な瞬間である可能性がある。また、どのような要因によって理論的根拠が発達したのかについても観察者が要因と判断するものと教師自身が要因と判断するものとは異なる可能性がある。そのため、本稿は調査協力者を第二著者に加え、主観的な判断を捨象しないようにする。そして、観察者と調査協力者の間で議論を重ね、間主観的に理論的根拠の発達を分析する。

ただし、教師にとって必ずしも納得していないカリキュラムデザインを記述したり、教師の主観的な判断を引き出し、間主観的な分析を加えたりするためには観察者と教師との間に信頼関係が必要である。第一著者と第二著者は同じ社会科教育学の研究室に所属し、お互いの研究内容について発表とコメントを交わしていた。また本稿以外の共同研究を行うなど、信頼関係にあった。さらに本稿のデータ収集やインタビューを行う中で信頼関係が深まり、本稿の執筆において第二著者の主観的な判断や考察について忌憚なく議論することができた。

#### 3. 研究の文脈

では、本研究はどのような文脈で実施されたのか。第二著者は政治学で学士号を取得後、歴史教育に関する論文で修士号を取得した。その後博士課程でも歴史教育を研究している。倫理を担当する前には別の高等学校で世界史を半年間担当していた。

第二著者の勤務校は、ほとんどの生徒が4年制大学に進学する、いわゆる進学校と呼ばれる高等学校であった。そして、本校の社会科教師の中で、倫理を担当する者は第二著者のみという状況であった。生徒は3年次であり、ほぼ全員が大学

表1 教科書の構成

1. 現代に生きる自己の課題
2. 人間としての自覚と生き方
3. 現代社会と倫理
4. 国際社会に生きる日本人の自覚
5. 現代の諸課題と倫理

(使用教科書から引用)

入学共通テストで「倫理、政治・経済」の選択を予定していた。そのため、生徒から受験への対応も求められ、カリキュラムにおいては大学受験への配慮も行わなければならなかった。

使用していた教科書は2017年度の調査において占有率が高い4冊のうちの1つであり<sup>(24)</sup>、全国的に使用されていると思われるものであった。この教科書は上記のように構成される(表1)。なお、本稿のデータ収集は新学習指導要領の施行前に「現代社会と倫理」の実践中に行われた。

また、倫理の教育内容である倫理学・哲学に関する学習歴として、第一著者は大学入学後、近代西洋哲学の原著購読や西洋哲学史、倫理学説史などを学修していた。第二著者は大学入学後政治哲学を学修しており、博士課程までに政治哲学や歴史哲学に関する読書会・研究会で発表・議論していた。

以下では、データに基づきカリキュラムデザインがどのようなものであったかを記述する。

#### IV. カリキュラムデザインの実際

##### 1. カリキュラムデザインの概要

本節では収集した全17回の授業資料に基づき、第二著者のカリキュラムデザインがどのようなものであったか、第二著者が1つの単位として認識している「次」単位で記述する。表2は各回の中心的な問いやテーマを「主な問い/テーマ」に、取り上げられた思想や概念、哲学者などを「内容」に記載している。

第1回から第2回では、呪術的な医療行為や儀式の映像を生徒に見せ、マックス・ウェーバーの「脱呪術化」やロナルド・ドーアの近代化論を取り上げた後『『合理化』とは何なのだろうか?』について生徒の考えを記述させた。その後「合理化の起源はどこにあるのか」を今後の問いとして共有した。

第3回から第5回では、当時のヨーロッパ社会

表2 カリキュラムデザイン

次	回	主な問い/テーマ	内容
1	1	合理性とは何か?	脱呪術化/近代化/合理化/合理性
	2	脱呪術化の起源とは?	デカルト
2	3	神を信仰する者はこの時代に何を考えたか?	モンテーニュ/懐疑
	4	デカルトの哲学を考える	デカルト/懐疑/合理性
	5	デカルトの哲学が持つ欠点とは?	理性/パスカル/モナド/汎神論
3	6	人間の理性により、唯一で客観的な真理を捉えることは可能なのか?	経験論
	7	(イギリス) 経験論の起源とは?	ベーコン/ロック/バークリー/ヒューム
4	8	合理論と経験論を調停する議論とは?	カント
	9		現象/物自体/善意志/定言命法
	10		カント
5	11	カントへの批判の中心となるものとは?	フィヒテ/自我/シェリング/絶対者
	12	個人から社会全体を論じる思想へ	即自/対自/即自かつ対自/弁証法
	13		弁証法/絶対精神/家族/市民社会/国家/功利主義
6	14		量的功利主義/質的功利主義
	15	社会主義の考え方はなぜ重要とされたのか?	社会主義/唯物史観/平等/自由
	16	人間としてよき生を送るためにどうするか?	ニーチェ/ニヒリズム
6	17		ニヒリズム/超人/永劫回帰

(筆者作成)

でのカトリック教の隆盛やその後の宗教対立などを認識させた。次にモンテーニュの『エッセー』やデカルトの『方法序説』、パスカルの『パンセ』の読解を通じて、それぞれの思想・哲学がどのようなものであるのかについて生徒自身の言葉でまとめさせていった。



第6回から第7回では、ベーコンの「イドラ」概念やロックの『人間知性論』の読解を通して、知識が人間の経験や知覚から生み出されるという経験論の思想を認識させた。その後、バークリーの『人知原理論』やヒュームの『人性論』から経験論の展開をつかませた後、「合理論と経験論がなぜこの時代に生じたのか？」について生徒の考えを記述させた。

第8回から第11回では、カントを中心的なテーマに授業を行った。カントの『純粹理性批判』や『実践理性批判』の読解を通じて「現象」と「物自体」、「理論理性」、「実践理性」、「善意志」や「定言命法」を理解させていった。次にフィヒテの『全知識学の基礎』やシェリングの『哲学の原理としての自我について』などの読解を通じて、「現象」と「物自体」が「自我」や「絶対者」において総合されるという思想を認識させていった。

第12回から第14回では、ヘーゲルと功利主義をテーマに授業を行った。まずヘーゲルが活躍した18世紀末以降のヨーロッパ社会の動揺を時代背景として確認した。次に『精神現象学』や『法の哲学』の読解を通じて、「弁証法」や「絶対精神／世界精神」、「家族・市民社会・国家」などの概念を理解させた。そして、功利主義の時代背景としてイギリスにおける政治革命や産業化、古典的自由主義経済学の発展を認識させた。その後、ベンサム『道徳および立法の諸原理序説』やミルの『功利主義論』の読解を通じて功利主義の思想を認識させた。

第15回から第17回では、当時のヨーロッパ社会における産業化を確認し、マルクスの『ユダヤ人問題によせて』から唯物史観を理解させた。次にミルの『自由論』における共産主義批判を読解させ、生徒には「平等と自由は両立できるか？」に関する考えを記述させた。そして、当時のヨーロッパ社会にキリスト教的世界観が根付いていたことを確認し、ニーチェの『ツァラトゥストラはこう言った』の読解を通じてニヒリズムや「超人」、「永劫回帰」を理解させた。

## 2. カリキュラムデザインの特質

第二著者がデザインしたカリキュラムは、学習指導要領にも根差していると見受けられる。学習指導要領では思想・哲学を理解させるだけでなく、

自己の在り方生き方について考えさせることが強調されている<sup>(25)</sup>。上記カリキュラムにおいても「あなたなりの『合理的』について定義し、説明してみましょう」(第4回)、「あなたにとってのいい大学の定義とはなんですか？」(第6回)、「あなたは当選したお金を全額寄付しますか？しませんか？理由とともに記述してみてください」(第13回)など生徒の在り方生き方を様々な角度から問い、考えさせる活動が設けられていた。これらの活動には生徒が一人で考え、思考を記述する場合と、クラスメイトと対話しながら進める場合とがあった。いずれの場合でも活動の前後には手がかりとなる思想・哲学が取り上げられ、生徒が先哲の思想を手がかりに思考するように配慮されていた。

その一方で、第二著者のカリキュラムには学習指導要領が示していない内容構成も見られた。それは思想・哲学をその時代背景と合わせて認識させている点である。例えば「5世紀～15世紀の中世ヨーロッパはどのような時代か、16世紀にそれはどのように転換していったか」(第2回)と問うたり、モンテーニュの「懷疑」概念を扱う授業(第3回)では当時のヨーロッパ社会でカトリック教の動揺や宗教対立が生じていたことを確認したりしていた。さらに、合理論・経験論をまとめる活動(第7回)や、ヘーゲルや功利主義、ニーチェを扱う授業(第12～17回)などカリキュラムデザインを重ねるなかで、徐々に当時の時代背景を思想・哲学と関係づけるように取り上げ、生徒に時代背景と思想・哲学の関わりを意識させるようなカリキュラムになっていった。

学習指導要領では内容を特定の事項に偏らせず、かつ生徒が在り方生き方を考える上で手がかりとなるものを取り上げることが示唆されているが<sup>(26)</sup>、こうした時代背景の理解は示唆されていない。しかし、ある思想・哲学を絶対的に正しい教えとしてではなく、手がかりとして認識するためには、その思想・哲学の認識を批判に開いておく必要がある。そこでその思想・哲学がどのような時代背景のなかで思索されてきたのかを合わせて認識することが、そのための方法と言えよう。したがって、本稿では第二著者のカリキュラムは、思想・哲学をその時代背景と合わせて認識させている点に特質があると考えられる。

## V. 分析—どのように、なぜ理論的根拠が発達していったか—

本章では、インタビューデータやフィールドノートなど諸資料を通じて、カリキュラムの特質の背景にある理論的根拠がどのように発達したのか、「構造を提供する」、「目的と実践を結びつける」、「専門家としての気質を向上させる」から分析する。そして、なぜそのように理論的根拠が発達したのかを第二著者の経験や日々の実践を行っていく上での文脈から検討する。なお本章は第二著者の主観的な判断について第一著者と第二著者で議論しながら記述していった。

### 1. 構造を提供する

まず「構造を提供する」は徐々に発達していったと考えられる。第4回の授業後のインタビューでは「歴史的な文脈を知ることは大事だが、ついてくる子どもとそうでない子ども、そして思想から考えることがおそろになる」（4月30日）と発言しており、時代背景の認識を重要だとは考えているものの、そのデメリットにも自覚的であることが読み取られる。

その後、第5回の授業前のインタビューでは第二著者自身が「つながりや、どのような問題があって、どう乗り越えられたかがわからないと気がすまない」（5月7日）と述べたり、第6回の授業前のインタビューでは「（経験論は）当時のキリスト教的世界観の中で考えないとまずわからない」（5月10日。丸括弧内は筆者註。以下同じ）と述べたりするなど、時代背景と合わせて認識することは思想・哲学の認識に欠かせないという第二著者の信念が表出している。第4回の授業後インタビューでは語られなかった「なぜ時代背景の認識が重要なのか」について、この段階では「それが重要だという信念があるから」と答えられている。

さらに第12回の授業前のインタビューでは「なぜその哲学が生まれたのか分かる」（6月11日）と述べている。この段階では時代背景と思想・哲学を合わせて認識させるカリキュラムが良い理由は「なぜその哲学がその時代に生まれたのか分かるから」と説明されている。

このように「構造を提供する」視点からは理論的根拠が①説明できない→②そのような信念があ

るから→③なぜその哲学が生まれたのか分かるから、という流れで発達していったことが分かる。

### 2. 目的と実践を結びつける

「目的と実践を結びつける」は徐々に発達していったと思われる。第二著者は歴史教育を研究しており、社会的現象がどのような時代背景のなかで生じたのかを認識することを自身の授業において重視していた。例えば、第4回の授業後のインタビューではすでに「歴史的な文脈を知ることは大事」（4月30日）という発言があった。確かに第2回の授業では当時のヨーロッパ社会がどのようなものであったかを問うていた。しかし時代背景を生徒が認識した後、『方法序説』を読解させデカルトの思想を理解させていた。デカルトの思想と当時の時代背景との関係性を意識させたり、両者を関係づけさせたりする問いや活動はなかった。そのため、目的と実践が当初から結び付けられていたわけではない。その後カリキュラムデザインを重ねるなかで、時代背景と思想・哲学を関係づけて認識するように生徒へ促していくカリキュラムがデザインされていく。例えば合理論と経験論を扱った単元（第6～7回）のまとめでは「合理論と経験論がなぜ生じたか、当時の時代背景などを踏まえて考えましょう」と問うていた。さらに功利主義を扱う授業（第14回）では功利主義が17世紀イギリスにおける産業化などを背景とすることを明示するなど、思想・哲学と時代背景を関係づけて認識させていた。このように「目的と実践を結びつける」についてはカリキュラムデザインを重ねるなかで、時代背景のなかで事象を認識していくことが倫理のカリキュラムで実践されるようになっていった。

### 3. 専門家としての気質を向上させる

「専門家としての気質を向上させる」は主として教材研究において発達していったと考えられる。第5回の授業前のインタビューでは「哲学史の勉強をしていなかったの、俯瞰できていなかった」（5月7日）と述べたり、第9回の授業前のインタビューでは「忙しくて教材研究に自信がない。とりあえずざわりは説明できるようにしておく」（5月31日）と述べたりしていた。確か

に、第二著者は「『はじめての哲学史』<sup>(27)</sup> がすごくよかった。今後ベースにしようと思う」(5月7日)と述べるなど、教材研究の参考文献を有している。しかし、教材研究をどのように進めていき、カリキュラムデザインするべきか、困惑しているものと解釈される。

しかし第12回の授業前のインタビューでは「教材研究のやり方がわかった。(『はじめての哲学史』は)説明がかみ砕かれていて授業にしやすい」(6月11日)と述べ、第15回の授業前のインタビューでは「1つ型を持つ、依拠するテキストを持つと教材研究はできる」(7月1日)と述べている。さらに「倫理の教科書は流れがわからなくて、なんでこれが来るのってなる。流れが見えるように再構成する」(6月25日)や「資料を読むとかは歴史でも倫理でもある」(7月1日)など、教材研究を踏まえて自律的なカリキュラムデザインを行う専門家としての自信が見られる。

#### 4. なぜ理論的根拠が発達したか

まず「構造を提供する」について、第二著者は歴史教育を専門としており、社会的事象をその時代背景と合わせて認識することに親しんでいた。だが、当初は時代背景と合わせて思想・哲学を認識するカリキュラムがなぜ良いのかが自覚されていなかったと考えられる。しかし、ほぼ全員が4年制大学に進学する学校で、生徒から倫理のカリキュラムにおいても大学受験への対応が求められていた。そうした求めがあるなかで、なぜ思想・哲学を時代背景と合わせて認識するカリキュラムをデザインするのかを説明する必要があったことが考えられる。

つぎに「目的と実践を結びつける」について、なぜ第二著者は時代背景から事象を認識するという目的を倫理のカリキュラムのなかでも実践しようとし続けられたのか。先述のように第二著者は前任校では世界史を担当しており、専門とする歴史教育研究の知見を活かしたカリキュラムデザインを試みていた。特に前任校では「どう伝えるか」(5月10日)に焦点化してカリキュラムデザインしていた。対して、本校では「倫理の教科書は流れがわからなくて、なんでこれが来るのってなる。流れが見えるように再構成する」(6月25日)と述べており、内容に焦点化しつつカリキュラム

デザインしていることが分かる。このように第二著者は前任校や本校など勤務校の文脈に配慮しつつ、自らが目指すカリキュラムを試行錯誤しながらデザインしていこうとする意志を獲得・実践していた。ここから「目的と実践を結びつける」が発達していった背景には、前任校からカリキュラムデザインを行っていたという経験が背景にあるものと考えられる。

そして「専門家としての気質を向上させる」について、第二著者は主に『はじめての哲学史』を用いることで教材研究に自信を獲得していった。同書は西洋哲学における古代から現代までの歴史を通史的に概説し、当時の時代背景を踏まえ、いかに新たな思想が生まれているかを論じている、高校生も読むことができる入門書である。

ではなぜ『はじめての哲学史』が第二著者にとっては良いものと感じられたのか。その背景には第二著者が歴史教育を専門としており、社会的事象をその時代背景と合わせて認識することに親しんでいたことが考えられる。第二著者は第12回の授業前のインタビューでは「(教材研究は)その境界の歴史を新書でまとめたものなどを選ばないといけない」(6月11日)と述べており、歴史的な認識に親しんでいることが分かる。そして、第14回の授業後のインタビューでは第二著者自身が「歴史畑の人間なんだと思う。歴史のアプローチを取る」(6月18日)と述べている。くわえて第15回の授業前のインタビューでは「倫理と自分がやってきたもの、歴史教育研究とつながるところもあるし、ないところもある。ないところは補っていく」(7月1日)と述べている。これらのことから、第二著者が『はじめての哲学史』を「良い」と感じ、専門家としての自信を獲得していった背景には歴史教育を専門とする研究上のバックグラウンドがあるものと考えられる。

#### VI. 総合考察—理論的根拠の発達支援に向けて—

本稿の分析を先行研究と比較したとき、2つのことが考察できる。1つは指導経験がない科目の理論的根拠の発達には、実際にカリキュラムデザインし指導経験を重ねることだけでなく、勤務校の文脈や他科目の指導経験、自らの専門性を活かした教材研究に基づき自律的なカリキュラムデザインができるという自信が関係しているというこ

とである。教師は反省的实践家であるという考え  
方から、理論的根拠の発達には実際の指導経験が  
重要であることは指摘されてきた<sup>(28)</sup>。確かに本  
稿でも指導経験を重ねる中で理論的根拠が発達し  
ていた。しかしそれだけでなく、本稿では進学校  
の生徒に自身のカリキュラムの理論的根拠を説明  
しなければならないという勤務校の文脈が「構造  
を提供する」という側面から理論的根拠の発達を  
促していた。そして、勤務校の文脈に配慮しつつ、  
自らが目指すカリキュラムを試行錯誤しながらデ  
ザインしていこうとする意志が「目的と実践を結  
びつける」という側面からそれを促していた。く  
わえて、歴史教育を専門としている第二著者の自  
覚に基づく教材研究を通して自律的にカリキュラ  
ムデザインできるという自信によって、「専門家  
としての気質を向上させる」という側面からも同  
様であった。ここから理論的根拠は反省的实践家  
として指導経験を重ねるというだけでなく、勤務  
校の文脈を踏まえた理論的根拠を説明したり、既  
有の指導経験を活かして目的と実践を結びつけ  
たり、専門性に基づく教材研究を行い、カリキュ  
ラムデザインができるという自信を持ったりするこ  
とによっても発達していくと言えよう。

くわえて、本稿では教師が置かれた文脈や教師  
自身の自覚・自信がどのように理論的根拠の発達  
に影響しているのかを明らかにした。確かに、先  
行研究でも教育観・教科観の形成には教師が置  
かれた文脈や自覚・自信が背景にあることが明ら  
かにされてきた<sup>(29)</sup>。しかし、それら文脈や自覚・  
自信がどのような経路から理論的根拠の発達を促  
すのかは明らかになっていなかった。本稿は教師  
の文脈や自覚・自信がどのように理論的根拠の発  
達を促すのか、その様相を明らかにした。以上か  
ら本稿は理論的根拠の発達の様相を一層明確にし  
た点に意義がある。

なお、ここから教師は指導経験がない科目のカ  
リキュラムデザインを行う場合でも、自身が「専  
門」と自覚している分野や科目を活かすことがで  
きる可能性が示唆される。現在、社会科教師教育  
研究においては教員養成課程だけでなく、入職後  
の社会科教師が理論的根拠を発達させるために  
有効な支援がどのようなものが議論されている<sup>(30)</sup>。本稿はその支援の具体的な在り方として、  
指導経験がある分野・科目を教師がどのようにカ

リキュラムデザインしていたのか、そしてなぜそ  
のようにカリキュラムデザインしていたのかを省  
察させること、さらにそこで発見された教師の教  
育観やカリキュラムデザインの進め方などを活か  
すとすれば、指導経験がない分野・科目のカリキ  
ュラムがどのようにデザインされるのかを実践さ  
せること、以上2つを理論的根拠の発達支援の方  
法として示唆している。

もう1つ考察されることは理論的根拠の発達を  
捉えるためには経時的な調査が有効であるとい  
うことである。大坂・渡邊は実証的な方法によ  
って理論的根拠の発達の在り方を解明する必要  
があると述べている<sup>(31)</sup>。しかし理論的根拠の発  
達は動的で継続的な過程であり、ある瞬間で  
のインタビュー調査<sup>(32)</sup>では理論的根拠の発達  
を捉えきれない可能性がある。そのため、理  
論的根拠の発達を捉えるためにはある程度長い  
スパンの中で教師へのインタビューや観察を行  
うことが有効ではないか。本稿は調査協力者と  
観察者の間に信頼関係を築き、数か月にわた  
ってインタビュー・観察を重ねることで、理  
論的根拠の発達を捉えようとした。このような  
本稿の研究デザインは理論的根拠の発達を捉  
える方法として今後の社会科教師教育研究へ  
の示唆となろう。

なお、本稿では教師の指導経験や学校の文脈、  
研究領域に注目したが、子どもや同僚教師との  
関係性などからの分析ができていない。今後は、  
教師のカリキュラムデザインを取り巻く文脈を  
さらに広く、厚く収集・分析することで、理  
論的根拠の発達を一層精緻に解明することが期  
待される。

## 【注記・引用文献】

- (1) Newmann, F. M. (1977). Building a Rationale for Civic Education. In J. P. Shaver (Ed.), *Building rationales for citizenship education* (pp.1-33). Washington, DC: National Council for the Social Studies. Shaver, J. P. (1977). The Task of Rationale building for Citizenship Education. In J. P. Shaver. (Ed.), *Building rationales for citizenship education* (pp.96-116). Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- (2) 教師の自律的なカリキュラムデザインを促す条件については、草原和博、大坂遊、瀬戸康輝、田口敏郎、中山茜、西村祥太郎、好井基文 (2014)



- 「社会科教師はどのようなカリキュラムデザインが可能か－歴史学習材の開発と活用的事例研究－」『学校教育実践学研究』(20), pp.91-102. 草原和博, 岡田了祐, 渡邊巧, 大坂遊, 能見一修, 横山千夏, 若原崇志, 寺嶋崇 (2015)「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的事例研究－」『学校教育実践学研究』(21), pp.83-96. に詳しい. 具体的なカリキュラムデザインの方法については, 川口広美 (2014)「教師による社会系教科カリキュラム設計方法論の構築－高校日本史カリキュラム開発共同研究を事例として－」『社会科研究』(80), pp.9-20. 石川照子 (2018)「教師による社会系教科カリキュラム設計方法論の構築－高校日本史カリキュラム開発共同研究を事例として－」『社会科研究』(89), pp.1-12. など而言及されている.
- (3) 浅田匠 (1998)「教師の自己理解」浅田匠, 生田孝至, 藤岡完治『成長する教師』金子書房, pp.244-255. 浅田の論考を取り上げ, 理論的根拠を形作る重要性を強調し, 理論的根拠としての社会科観が教員養成課程でどのように形成されるのかを調査した研究に, 大坂遊 (2016)「大学生の社会科観・授業構成力の変容に差が生じる理由－同一の教員養成カリキュラムで学ぶ教職課程前半期の学生に着目して－」『広島大学大学院教育学研究科紀要. 第二部, 文化教育開発領域』(65), pp.53-62. や大坂遊 (2016)「教職課程入門期における社会科教員志望学生 of 社会科観・授業構成力の形成過程とその特質－被教育体験と大学カリキュラムの係に注目して－」『社会科研究』(85), pp.49-60. 大坂遊 (2017)「教職課程後半期における教員志望学生 of 社会科観・授業構成力の形成過程－『洗い流し』はいつどのように起こるのか, あるいは回避されるのか－」『学習システム研究』(5), pp.81-102. がある.
- (4) 大坂遊 (2016)「教職課程入門期における社会科教員志望学生 of 社会科観・授業構成力の形成過程とその特質－被教育体験と大学カリキュラムの係に注目して－」『社会科研究』(85), pp.49-60.
- (5) 岡島春恵 (2018)「中学校社会科教師の教科観の形成に関する事例研究」『社会科研究』(88), p.14.
- (6) 村井大介 (2014)「地理歴史科教師の歴史教育観の特徴とその形成要因－教師のライフストーリーの聴き取りを通して－」『社会科研究』(81), pp.27-38.
- (7) 村井大介 (2012)「公民科教師の教科観の特徴とその形成要因－教師のライフストーリーの語りに着目して－」『公民教育研究』(20), pp.49-66.
- (8) 例えば社会科教員養成課程向けのテキストは「地理歴史科」と「公民科」で分けて作成されることがある. 社会認識教育学会 (編) (2020)『中学校社会科教育・高等学校地理歴史科教育』学術図書出版, 社会認識教育学会 (編) (2020)『中学校社会科教育・高等学校公民科教育』学術図書出版. さらに現職教師向けのカリキュラム事例も草原ほか (2021) のように地理・歴史・公民で分けて作成されている. 草原和博, 大坂遊 (編) (2021)『学びの意味を追究した中学校地理の単元デザイン』明治図書, 草原和博, 渡邊巧 (編) (2021)『学びの意味を追究した中学校歴史の単元デザイン』明治図書, 草原和博, 川口広美 (編) (2021)『学びの意味を追究した中学校公民の単元デザイン』明治図書.
- (9) 池野範男 (2011)「教師の授業力向上」全国社会科教育学会 (編)『社会科教育実践ハンドブック』明治図書, pp.233-236.
- (10) 前掲論文(5), p.15.
- (11) 前掲論文(6), (7)
- (12) 共通テストの受験者数は以下の URL を参照. [https://www.dnc.ac.jp/kyotsu/suii/R3\\_.html](https://www.dnc.ac.jp/kyotsu/suii/R3_.html) (最終閲覧日:2022年8月22日)
- (13) なお, これまで“Rationale Development”は「理論的根拠の『形成』」と訳されてきた. しかし本稿は理論的根拠が形作られるだけでなく, 教師の学修経歴や教職経験を重ねていく中で, その形自体が変わっていく動的かつ継続的な過程に注目している. そのため, “Development”の訳には, より動的かつ継続的なニュアンスが必要と考える. そこで“Rationale Development”を「理論的根拠の『発達』」と訳すこととしたい.
- (14) Hawley, T. & Robert P, A. & Jordan, A. (2012) . Structure, citizenship, and professionalism: Exploring rationale development with experienced

- social studies teachers. *Journal of Social Studies Research*, 36, p.247. 大坂遊, 渡邊巧 (2018) 「社会科教師教育者は駆け出し教師の成長をいかに支援しうるかー米国社会科における『Rationale Development』研究に注目してー」『徳山大学論叢』(87), pp.97-110.
- (15) 大坂・渡邊は Hawley による一連の研究から, この点が強調されると言う. 大坂遊, 渡邊巧 (2018) 「社会科教師教育者は駆け出し教師の成長をいかに支援しうるかー米国社会科における『Rationale Development』研究に注目してー」『徳山大学論叢』(87), pp.97-110.
- (16) Brophy, J. E., & VanSledright, B. (1997). *Teaching and learning history in elementary schools*. New York: Teachers College Press.
- (17) Hawley (2010) が調査した教師には, 「教師 vs" システム」(理論的根拠と所属する学校・地域社会との緊張関係), 「rationale と reality の出会い」(実践したい授業と実践できる授業の相違に気づき, 克服しようとする事), 「生来の罪 (Built-in Guilt)」(子どもが抱える学習上の困難に対応できていないことへの自責の念) が見られた. そして調査協力者に共通して見られたギャップが理想としての理論的根拠と, 現実としての「自身の持つ教授学的知識との間のギャップ」である. Hawley, T.S. (2010) Purpose into practice: The problems and possibilities of rationale-based practice in social studies. *Theory & Research in Social Education*, 38 (1), pp.131-162. 大坂遊, 渡邊巧 (2018) 「社会科教師教育者は駆け出し教師の成長をいかに支援しうるかー米国社会科における『Rationale Development』研究に注目してー」『徳山大学論叢』(87), pp.97-110. も参照.
- (18) 大坂遊, 渡邊巧 (2018) 「社会科教師教育者は駆け出し教師の成長をいかに支援しうるかー米国社会科における『Rationale Development』研究に注目してー」『徳山大学論叢』(87), pp.97-110.
- (19) Hawley, T. & Robert P, A. & Jordan, A. (2012). Structure, citizenship, and professionalism: Exploring rationale development with experienced social studies teachers. *Journal of Social Studies Research*, 36, p.247.
- (20) 前掲論文(19), p.250.
- (21) メリアム, シヤラン / 新木真理子, 梶原江美, 坂本久代 (2004) 『質的調査法入門ー教育における調査法とケーススタディー』ミネルヴァ書房.
- (22) 川口は「教師が目標を定め, 教育内容・教材を開発し, 問いを配列すること. そして実践から次の単元へ示唆を得ること」を「カリキュラムデザイン」と呼ぶ. これに基づき, 本稿は「カリキュラムデザイン」を「教材研究を行い, 単元を開発・実践すること. そして実践した単元を省察し, 次回の教材研究・単元開発へ示唆を得ること」と定義する. そのためインタビューでは観察者が捉えにくい授業前の教材研究や単元目標と授業後の省察を記述できるように項目を設定した. 川口広美 (2014) 「教師による社会系教科カリキュラム設計方法論の構築ー高校日本史カリキュラム開発協働研究を事例としてー」『社会科研究』(80), pp.9-20.
- (23) Hawley, T. S. (2010). Purpose into practice: The problems and possibilities of rationale-based practice in social studies. *Theory & Research in Social Education*, 38 (1), pp.131-162. Hawley, T. & Robert P, A. & Jordan, A. (2012). Structure, citizenship, and professionalism: Exploring rationale development with experienced social studies teachers. *Journal of Social Studies Research*, 36 (3), pp.245-262.
- (24) 時事通信社 (2017) 『内外教育』(6557).
- (25) 文部科学省 (2009) 『高等学校学習指導要領 解説公民編』教育出版.
- (26) 同上.
- (27) 竹田青嗣, 西研 (1998) 『はじめての哲学史』有斐閣.
- (28) 前掲論文(9)
- (29) 前掲論文(6), (7)
- (30) 前掲論文(18)
- (31) 前掲論文(18)
- (32) 前掲論文(6), (7)