

中学校社会科世界地誌学習の授業実践力向上に関する教科開発学的研究

メタデータ	言語: ja 出版者: 静岡大学 公開日: 2017-06-07 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 長倉, 守 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.14945/00010189">https://doi.org/10.14945/00010189</a>

2016年度 博士論文

中学校社会科世界地誌学習の授業実践力向上に関する  
教科開発学的研究

愛知教育大学大学院・静岡大学大学院  
教育学研究科 共同教科開発学専攻

30240006 長倉 守

## 目次

序章 問題の所在及び課題の設定 .....	1
第1節 世界地誌学習の授業実践に関する課題.....	2
1 世界地誌学習の授業実践に関する課題.....	2
2 世界地誌学習をめぐる研究の動向と課題 .....	5
第2節 教師教育改革と省察.....	7
1 教師教育改革の動向と課題 .....	7
2 省察を中核とした授業実践力の向上.....	9
第3節 本研究の目的と構成.....	15
第I部 検討課題に関する教科学的・教育環境学的検討.....	20
第1章 世界地誌学習に関する教科学的検討.....	20
第1節 学習指導要領における変遷.....	21
1 昭和52年版まで.....	21
2 平成元年版、平成10年版.....	24
3 平成20年版.....	26
4 小括.....	28
第2節 地誌学と地誌学習.....	29
1 地誌学とその記述方法.....	29
2 地誌学と地誌学習の課題.....	32
第3節 授業実践力の基本的枠組み.....	34
1 地域的特色の構造的把握と授業実践化.....	34
2 授業実践への具体的転換.....	39
第4節 小括.....	42
第2章 省察による授業実践力向上に関する教育環境学的検討.....	44
第1節 省察とその方法論.....	45
1 省察をめぐる議論.....	45
2 省察を促す方法論.....	48
第2節 他者との省察.....	52
1 校内研修における同僚との省察.....	52
2 外部支援者との省察.....	55
第3節 社会科の専門性を高める省察.....	59
第4節 小括.....	61
第I部 小括.....	63
第1節 これまでの検討の整理.....	63

第2節 検討課題へのアプローチ	66
第II部 検討課題に関する調査 (アクション・リサーチ、質的調査、量的調査)	69
第3章 外部支援者との協働省察に関するアクション・リサーチ	69
第1節 問題の所在	70
第2節 研究の方法	72
1 研究デザイン	72
2 研究参加者	72
3 アクション・リサーチの初期計画	73
4 データ収集方法	74
5 分析方法	74
第3節 結果	75
1 A教諭に対するアクションの実際	75
2 A教諭の変容の特質 B教諭・C教諭との比較から	87
第4節 小括	88
1 外部支援者との協働省察	88
2 本章における方法論の特性	90
3 課題	91
第4章 世界地誌学習における授業実践の模索—インタビューによる質的調査—	93
第1節 問題の所在	94
第2節 研究方法	95
1 協力者	95
2 インタビュー調査の手続き	96
3 分析方法	97
4 分析結果の質の担保	98
第3節 分析の結果	98
1 プロセス全体の動き	99
2 各カテゴリーにおける授業実践のプロセス	99
第4節 考察	109
1 本研究の意義	109
2 研究結果の特性	110
3 実践への寄与	111
4 課題	112
第5章 世界地誌学習の授業実践に関する実践的知識及び研修ニーズについての量的調査	114
第1節 授業実践に関する実践的知識及び研修ニーズを捉える分析枠組み	115
1 授業実践に関する実践的知識及び研修ニーズを捉える必要性	115

2	分析の課題と枠組み .....	116
3	調査の概要 .....	119
第2節	世界地誌学習の授業実践 .....	120
1	全体の回答傾向 .....	120
2	属性・経験等別による比較 .....	122
3	授業実践に関する自己認識度と属性・経験等との関係性（規定要因） .....	126
第3節	世界地誌学習に関する相談・助言ニーズ .....	130
1	全体の回答傾向 .....	130
2	属性・経験別による比較 .....	132
第4節	小括 .....	135
1	世界地誌学習の授業実践 .....	135
2	世界地誌学習に関する相談・助言ニーズ .....	137
結章	本研究の整理と教師支援の具体的方途 .....	139
第1節	本研究の検討結果 .....	140
1	本研究の背景、目的・検討課題 .....	140
2	本研究の結果・意義 .....	142
第2節	省察を中核とした教師支援の具体的方途 .....	144
第3節	本研究の残された課題 .....	146
参考文献	.....	148
資料	.....	158

## 序章 問題の所在及び課題の設定

## 序章 問題の所在及び課題の設定

本研究では、中学校社会科世界地誌学習の授業実践力向上に向け、省察を中核とした教師支援の具体的方途を検討するため、外部支援者との協働的な省察による授業実践力の向上、世界地誌学習に関する授業実践の実態・実践的知識・研修ニーズ、省察と授業実践の関係性について明らかにすることを目的とする。また本研究では、地理教育学・地理学（教科学）と教師教育学（教育環境学）の架橋や、理論と実践の往還といった、教科開発学の研究枠組みを基軸として検討を進めていくこととする。

本章では、現行の学習指導要領により社会科教師に突き付けられている世界地誌学習の授業実践に関わる課題や、それに関する先行研究の動向について概観する。さらには教員養成改革の動向や教師教育における省察の概念に関する議論を概観した上で、上述の目的とその背景、本論文の構成について説明する。

### 第1節 世界地誌学習の授業実践に関する課題

#### 1 世界地誌学習の授業実践に関する課題

現行の平成20年版中学校社会科学習指導要領（以下、「平成20年版」等、年版のみで表記する）では、地理的分野「世界の諸地域」において世界地誌学習の授業実践を求めている。平成20年版の世界地誌学習では、世界全州（アジア・ヨーロッパ・アフリカ・北アメリカ・南アメリカ・オセアニア）を対象とした授業実践を求めているが、こうした世界全州を対象とした授業の実施は、およそ20年ぶりのことである。

従前の平成元年版及び平成10年版では、世界の3つ程度の国や地域を選択して授業を実施することが求められており、世界全州を対象とした授業実践は行われてこなかった。とりわけ、平成10年版は、大項目として「地域の規模に応じた調査」が設定され、3つ程度の国や地域を選択した上で、国規模の地理的な調査に関する方法知を重視した授業実践を求める大きな改訂であった。

しかし、この平成10年版については、平成20年版の改訂に向け課題が指摘されることとなった。それは、取扱う学習対象が世界の国々のうち2つ又は3つの事例地域に限定されており、世界の地理に関する内容の充実が求められる、といった指摘であった。こうした指摘により、地域選択をもとにした事例学習による学び方の習得を目指した地理学習から、平成20年版では、昭和52年版以来の世界全州を対象とした地誌学習へと大きく舵を切り、再び大きく方向を変えることになった。加えて平成20年版では、単に昭和52年版に回帰するのではなく、学習指導要領が求める「生きる力」の育成を踏まえ、主題を設定して各州の地域的特色を追究する学習を展開させることとなった。

こうした方向転換について、竹内（2012a）は、平成20年版において提示された習得－活用－探究の学習過程が地誌学習においても援用されていると指摘した上で、中核となる主題の問題解決に向けた学習過程に着目して地誌学習を構想することの重要性を論じている。しかし一方で竹内は、こうした授業実践の組織化は簡単なことではなく、教師には従前

以上に広く深い地域理解と高度な授業構成能力が求められ、何より生徒が設定された中核的な主題を自らの問題として捉えることができなければそのような学習過程は成立しないと主張している<sup>1</sup>。

こうした指摘にもあるように、平成 20 年版の世界地誌学習をめぐる、社会科教師にはその理念の具現に向け、生徒の実態を踏まえながらいかに授業実践レベルに翻案し、展開させていくかといった、授業実践上の高度な課題が突き付けられることとなった。

以上のような改訂の背景には、地誌学習は網羅的・羅列的な学習に陥っているとあった、地誌学習が抱える課題が存在する。地誌学習をめぐるこうした課題は従前から指摘されてきた<sup>2</sup>。その経緯については第 1 章において検討を行うこととするが、平成 10 年版ではこうした課題の克服に向け、事例選択による内容の厳選と方法知重視の授業を求めたものの、結果として世界の地理的認識の不足が指摘されることとなった。その結果、平成 20 年版では、世界全州の世界地誌学習を求めるものの、網羅的・羅列的な地誌学習ではなく、各州の地域的特色の理解が可能な主題を設定して生徒の学習を展開させる高度な授業実践が求められることとなったのである<sup>3</sup>。

しかしながら、平成 20 年版については、学校現場における授業実践の状況として課題が幾つか指摘されている。牛込（2011）は、平成 20 年版を生徒の関心と結びつきやすい主題の設定が大きな特徴と捉えた上で、授業実践の課題として、①中核となる事象を的確に捉えた主題設定や授業構成、②教材として取り上げる地域のスケールや選定方法、③教師による主題設定と受験や各種試験との関係を考慮すれば結果として網羅的になることへの懸念、といった 3 点を挙げている<sup>4</sup>。

また、久山（2014）は、指導主事経験を踏まえて捉えた平成 20 年版世界地誌学習の現状について、課題を生徒が主体的に追及するような授業展開はあまり見られず、教科書の記述を教師が丁寧に解説する授業が多く見受けられると指摘している。その背景として、教科書と指導者の問題を挙げている。このうち教科書については、生徒の追究意欲を十分に喚起するとは言えない課題設定、掲載資料の増加の一方で一般図と主題図の比較など地図帳活用場面の減少、不明瞭な学習課題との関係性を挙げている。一方、指導者の問題としては、学

---

<sup>1</sup> 竹内裕一（2012a）、世界地誌学習の意義と視点、矢ヶ崎典隆・椿真智子編（2012）、世界の国々を調べる、古今書院、pp.2-7.

<sup>2</sup> 井田ら（2012）は、「1988 年版まで、世界や日本の諸地域に関する学習は、ややもすると項目ごとに網羅的な扱いに陥りがち」であったと指摘している（井田仁康・吉田和義・平澤香・浅川俊夫（2012）、日本の学校地理教育における現状と課題、E-journal GEO, Vol.7(1), p.6.）。

<sup>3</sup> 平成 20 年版の世界地誌学習では、各州の地域的特色の理解が可能な主題を設定して学習を展開させることとなった。山口はこうした学習方法と「主題学習」と呼び、日本地誌学習において設定された動態地誌的学習と同様の学習であると指摘している（山口幸男編（2008）、動態地誌的方法によるニュー中学地理授業の展開』、明治図書、pp.19-20.）。

<sup>4</sup> 牛込裕樹（2011）、中学校新学習指導要領と地誌学習論、E-journal GEO, Vol.6(1), pp.94-95.

習内容の系統性から軽重をつけた指導や、地理的事象相互の関係を明確に捉えることができるようにする指導を具体的に提示する必要性を論じている。また、若手指導者の増加にともない、先輩教師による若手支援の必要性を指摘している<sup>5</sup>。

さらに中條ら（2014）は、動態地誌的学習をめぐる学校現場の状況を踏まえ課題を整理している。学校現場の状況については、学習指導要領が示す内容の意味や具体的な指導方法をはじめから理解できる教師は少なく、「結局、かつての網羅的・平板的・繰り返しの学習に戻ってしまうのではないか」といった、懸念が拭いきれないと説明している。この懸念の根底には、動態地誌的学習への理解が進んでいない、何を手掛かりとしていかなる方法や資料を使用するのか、学習者が捉えた地域的特色をいかに表現させるかなど、いかに動態地誌的な学習を成立させるのかといった点に課題があると指摘している<sup>6</sup>。

他にも、平成20年版の改訂が、平成10年版に続いて大きな改訂となったことから、「前の学習指導要領の困りが解決しないまま、新たな困りが生まれている」との指摘がある。こうした指摘には、ベテランの状況を指摘した「20年前の詰め込みに戻ったという意識から、どれだけ効率的に多くを詰め込むかに追われている」というものや、若手に関する「自らが学習経験のない指導内容、教科書の膨大な内容をどう押さえたらよいか、混乱の中にいることにも気付かず苦心している」という言及もあった<sup>7</sup>。

以上のように、平成20年版をめぐる学校現場の状況については課題が指摘されることが多い。ただしこれらの指摘は、学校現場の状況を知り得る一つの手掛かりにはなるものの、一個人の経験や感覚から捉えたものを指摘の根拠としており、まずは現場の状況をより実証的に示す必要があるであろう。まずはこうした現状把握を基盤として議論を進めることが重要であると考え。

一方、平成20年版の改訂にあたっては、例えば文部科学省レベルでは、都道府県及び政令指定都市の教科担当指導主事を集めて説明会を実施し周知を図ってきた<sup>8</sup>。また学校現場では、教科主任等を集めた教育課程説明会等が開催され、趣旨の周知が進められてきた。しかし、世界地誌学習をめぐる学校現場の状況に関して上記のような指摘がみられている。周知の方法に関する検証が求められると指摘することもできるが、他方ではそれだけ理念の授業実践への翻案については容易なことではなく、高度な授業実践力が求められると指摘できるのではないだろうか。単なる

---

<sup>5</sup> 久山将弘（2014）、中学校における地誌学習の現状・課題、E-journal GEO, Vol.9(2), pp.219-220.

<sup>6</sup> 中條曉仁・岩本知之・早馬忠広（2013）、中学校社会科における動態地誌的学習の特質と課題—「日本の諸地域」を中心として—、静岡大学教育学部研究報告教科教育学篇, 45, pp.71-81.

<sup>7</sup> 2013年8月に開催された静岡県教育研究会社会科夏季研究大会中学校地理的分野部会において実践発表者から示された。「前の学習指導要領の困り」については、地域の規模の応じた調査の学習を念頭に「その困りすらはつきりしないまま捨て去られた形になっている」との認識が表された。

<sup>8</sup> 例えば、2013年度は11月に「中学校各教科等教育課程研究協議会」が開催され、社会科部会では教科調査官から改訂の趣旨に関する説明や指導主事相互による協議等が行われた。

理念の説明や周知だけではない、教師の授業実践力を支援する新たなアプローチについて検討する必要があるであろう。

## 2 世界地誌学習をめぐる研究の動向と課題

平成 20 年版に関して、学術レベルではどのような議論がされてきたのであろうか。地理教育学における研究成果としては、地誌学・地誌学習の理論を踏まえて動態地誌的方法を用いた授業設計の提案<sup>9</sup>、研究者と実践者の協同により世界各州における基礎的な素材や考え方、具体的な方法論に関する議論<sup>10</sup>、具体的な授業構成における社会的有用性の視点の必要性に関する指摘<sup>11</sup>、地誌学習の内容構成の再検討をはじめ今後の課題を提示した研究<sup>12</sup>などが挙げられる。また、個々の教師による単元開発事例として現場教師に示唆を与える研究も見られる<sup>13</sup>。

また近年、地誌学習をテーマに、地理学研究者、地理教育研究者、現場実践者の交流の機会が設定されている。例えば日本地理学会の地理教育シンポジウムでは、平成 20 年版に呼応して地誌学習に関する様々な議論・検討を重ねている。2010 年春季大会では「地理学習論の再構築―地誌学習論、主題学習論、巡検学習論」が、2013 年春季大会では「地誌学と地誌教育（諸地域学習）」が、2014 年秋季大会では「学校における地誌学習の現状・課題・展望」の各シンポジウムが開催されている。以下にその概要を示したい。

まず 2010 年春季大会では、平成 20 年版において地誌学習が重要視され、授業実践の開発が喫緊の課題となっているとの課題意識から、地理教育の本質論から地誌学習や主題学習などの理論的な枠組みについて検討が行われている<sup>14</sup>。具体的には、単元の一部に中核的事象をもとにした主題学習を取り入れるといった地誌学習の授業構成論や学習過程の提案、地域性を明らかにする地誌学習における主題選択の重要性などについて議論が行われている。

2013 年春季大会では、シンポジウムの主題のとおり、主に地誌学研究者をシンポジストに、地誌学の特質や地誌教育との関係性が議論されている<sup>15</sup>。この中で松井は、地理学は野

---

<sup>9</sup> 山口幸男編（2008）、前掲書、126p.

<sup>10</sup> 田部俊光（2013）、「世界の教え方」シリーズの経緯と今後の方向性、新地理、61(1)、pp.2-5.

<sup>11</sup> 荒井正剛（2013）、中学校における「世界の諸地域」学習のあり方―地域から学ぶ地誌学習―、新地理、61(1)、pp.18-26.

<sup>12</sup> 池俊介（2013）、世界地誌学習の今後の課題、新地理、61(1)、pp.42-43.

<sup>13</sup> 向後武（2011）、第 5 回アメリカー地域区分する楽しさ―、地理、56(12)、古今書院、pp.98-103. 新堀毅（2012）、第 7 回アフリカ―アフリカをポジティブにとらえる―、57(4)、古今書院、pp.82-87.

<sup>14</sup> 山口幸男・牛込裕樹・柴田祥彦・小林正人・今井英文・松岡路秀（2011）、地理学習論の再構築―地誌学習論、主題学習論、巡検学習論をめぐる―、E-journal GEO、Vol.6(1)、pp.94-103.

<sup>15</sup> 松井秀郎・濱野清・竹内淳彦・田邊裕・吉開潔・戸所隆・竹内裕一（2013）、地誌学と地誌教育（諸地域学習）、E-journal GEO、Vol.8(1)、pp.180-183.

外科学的な要素の強い学問であり、大学の地理学科では野外実習や地域構造図などの描出によりを重視してきたことを述べた上で、学校教育においても地域調査の適切な実施により地理的見方・考え方を育成するとともに、大学で地理的感覚や地理的技能を身に付ければ、地誌的研究や地誌教育をより発展させることができると論じている。また竹内は、地域性の解明こそが地誌学の基本であると確認した上で、地誌学及び地誌教育復興の提案として、大学・大学院における地誌学講座の強化や学会地誌研究委員会の常設、教職「地誌」のガイドライン設定と教材提供などについて述べている。以上のような議論を踏まえつつ、地誌の理解における地域の全体像の把握の重要性や、その際における地理的見方・考え方及び地元の地誌を講じることの必要性などについて議論が行われた。また地理の学習経験が浅い教師の増加による教材研究の困難さも指摘され、地誌学と地誌教育の振興には今後も学会挙げての取組みが必要であることが確認されている。

また 2014 年秋季大会のシンポジウムでは、地誌学習を重視する平成 20 年版の完全実施 3 年目となる中、初等中等教育現場ではどのような授業実践が展開されているのかを明らかにし、その課題を探ることを意図して議論が行われた<sup>16</sup>。この中で中学校では、地誌学習における主題学習や動態地誌的な学習の不十分な理解により、網羅的な学習に陥る傾向にあると指摘された、従前のいわゆる「窓方式」と同様の授業が展開されていることが報告されている。議論ではこうした課題を踏まえ、地誌的な考察方法の系統的な指導の在り方や地誌学習における市民的資質の育成等の課題、研究者と実践者の一層の連携の必要性が指摘されている。

以上のように、大きな改訂となった平成 20 年版の地誌学習をめぐっては、地理学研究者、地理教育学研究者、学校現場の実践者による議論が展開され、こうした検討の重要性が確認されている。一方で次のような課題も指摘できる。まず、地理学研究者や地理教育学研究者の議論は、それぞれの専門分野を背景にそれぞれの視点からの理念的な提言に留まっており、学校現場の授業実践に参考にはなるものの、十分に踏み込んだものにはなっていない。また、実践者の議論や報告も一個人の経験に留まり、授業実践の実態を十分に明らかにするものではない。それらは個々の教師の個別実践として収まる場合が多いと指摘することができる。さらには、研究者と実践者との議論後の実践者の授業実践についてであり、ともすると実践者の予定調和に委ねられ、その後の授業開発については、いわゆるブラックボックスとなっている。現状では、議論後の授業実践の変容についての検討は管見のかぎりみられなかった。

以上を踏まえると、議論は緒についたばかりであると指摘することができよう。確かにこうした議論は示唆に富み、一定の評価は十分にできる。しかし見方を変えれば、ともすると今後の交流の継続を確認するに留まっていると指摘することもできる。特に課題となるの

---

<sup>16</sup> 志村喬・吉水裕也・伊藤直之・久山将弘・西野真夫・関口達紀・荒井正剛・中本和彦・矢ヶ崎典隆・永田成文（2014），学校における地誌学習の現状・課題・展望，E-journal GEO，Vol.9(2)，pp.219-222.

は、地誌学、地理教育学といった学問の視点から論じられ、学校現場の状況や授業者の授業実践に即した議論となっていない点である。こうした現状は教師の授業実践の様相が学術的に明らかにされていないことの表れであると指摘することができよう。学校現場の状況に関する共通認識が基盤にあれば、理論と実践を架橋する統合的な視点から、教師の置かれた文脈に即したテーマが設定され、こうした議論の展開が期待されるであろう。

前項で述べたように、平成 20 年版の趣旨の周知は行われているものの、学校現場の状況については課題が指摘されている。現場教師に対して、これまでの知見や議論を生かしつつ、実際に教師が置かれた文脈を踏まえ、理念の具現化を試みる教師の経験の内実に一層迫る研究や助言が求められている。そのためにはまず、専門性を有する研究者が外部支援者となり、教師の授業実践に踏み込んで授業が変容する様相を明らかにすることや、多様な教師たちの授業実践を比較検討していく中で、理念を具現化する教師の経験に埋め込まれた授業開発の形成過程に着目し、それを可視化することによって、学術的な議論や授業実践の省察に資する視点を提示する必要があるであろう。

なお、平成 20 年版の学習指導要領については、当然ながらいずれ改訂されるのであり、実際に現在その改訂作業が展開されている。しかし、上述のとおり平成 20 年版への改訂時には、「前の困りが解決しないまま、新たな困りが生まれている」との指摘があった。現行の学習指導要領における教育実践の実態や課題を整理しておくことは、今後の地理教育の在り方を考えていく上で意義があると考えられる。

## 第 2 節 教師教育改革と省察

### 1 教師教育改革の動向と課題

近年、教師の資質能力の向上をめぐる諸改革が進展している。2006 年の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」では、学校教育をめぐる課題の複雑化や多様化、子どもに対する理解の不足や熱意あるいは使命感の欠如といった教師に関する諸問題を背景として、教師には国民からの揺るぎない信頼を確立するための高い資質能力の獲得が求められていると指摘されている<sup>17</sup>。そのため、現在すでに実施されている、教職大学院、教員免許更新制、教職実践演習といった各種改革の礎となる提言が行われている。さらに 2012 年には、新たな中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」が示され、その中では養成段階の修士レベル化が提起されるなど、教員養成の高度化を求める動きが加速している<sup>18</sup>。

この 2012 年の答申では、今後求められる教師像である「学び続ける教員像」に言及している。その教師像とは、21 世紀を生き抜く子どもたちに思考力・判断力・表現力等を育成

---

<sup>17</sup> 中央教育審議会（2006），今後の教員養成・免許制度の在り方について，[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm)

<sup>18</sup> 中央教育審議会（2012），教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について，[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm)

する実践的指導力を有する教師であり、その実践的指導力を育みかつ向上させるためには、教職生活全体を通じて学び続ける存在であることが不可欠とされ、それ故、「学び続ける教員像」の確立が求められると述べている。

答申は、その冒頭「これからの教員に求められる資質能力」において、具体的には次のように述べている。

○これからの社会で求められる人材像を踏まえた教育の展開、学校現場の諸課題への対応を図るためには、社会からの尊敬・信頼を受ける教員、思考力・判断力・表現力等を育成する実践的指導力を有する教員、困難な課題に同僚と協働し、地域と連携して対応する教員が必要である。

○また、教職生活全体を通じて、実践的指導力等を高めるとともに、社会の急速な進展の中で、知識・技能の絶えざる刷新が必要であることから、教員が探究力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠である（「学び続ける教員像」の確立）。

では、「学び続ける教員像」の教師は、どのように育成されていくのであろうか。教師本人が学び続ける教師としての教育実践を常に意識していれば、自ずと「学び続ける教員像」の教師が培われるものであろうか。確かに、教師は、教育公務員特例法において、その職責の遂行のため絶えず研修に努めなければならないと定められている。これまでも「学び続ける教員像」の提示がなくとも、よりよい授業実践を追究し努力を続けてきた教師は多数存在する。

しかし、21世紀を生き抜く学力の育成や複雑化するいじめへの対応をはじめ、教科指導や生徒指導等において求められる教育実践が高度化している。前節で述べたように、中学校社会科世界地誌学習においても、従前以上に広く深い地域理解と高度な授業構成能力が求められ、何より生徒が、設定された中核的な主題を自らの問題として捉えることができなければそのような学習過程は成立しないといった、高度な実践的指導力が必要とされている。しかしながら個人として、高度な専門的知識を吸収し、地域の実情や目の児童生徒の実態に応じて教育実践に還元するといった取組には限界もあろう。教師本人の自助努力のみに依存するのではなく、「学び続ける教員像」としての教師に対する外部からの支援が求められることになるであろう。こうした点について上述の答申では、教師の生涯を通じた職能成長やそのための社会的な支援の構築の重要性について明確に示しており、この点において大きな意義があると言えよう。

無論、都道府県・指定都市・中核市教育委員会等は、研修の計画的な実施に努める必要があり、従前から教師のライフステージに応じ、初任者研修等の法定研修をはじめ各種研修の体系的な整備を図り、一定の成果を挙げている。ただし、研修日数が限定的であることや研修内容の活用は勤務校で図られることから、研修内容の実践的活用・応用については、受講者である教師本人に委ねられている点があることも事実である。

一方、地域の実情や目の児童生徒の実態に応じた教師の研修の機会としては、校内研修がある。校内研修は、各校が抱える課題について、日常の教育実践に即した具体的な研修課題として共有し、学校全体で解決に向けて取り組んでいる。そのため、研修成果を直接児童生徒の指導に反映させることが可能であり、教育実践の充実・改善につなげやすい側面がある。しかしその一方で、教師が置かれた個々の状況とは無関係に学校が抱える課題を具現化して研修課題に取り組み、教師相互の経験や同僚性を基盤に展開されるため、教師個人が抱える課題への対応や専門的知識の獲得については、中長期的に「学び続ける教員像」の教師を育成していく観点からは脆弱であると言わざるを得ない。

このように、職責遂行のための研修機会が全く用意されていないのではなく、ライフステージに応じた研修機会や学校の実情に応じた校内研修の機会が用意されている。ただし、それらを統合的に捉え、専門性を踏まえた理論と実践の往還により、教育実践に還元させていくことや、授業実践力の向上の実感といった自身の成長に繋げていくことについては、教師個人に委ねられているといえるのではないか。

「学び続ける教員像」の概念については、今後一層、学校現場への浸透が期待されるが、多忙感を抱く教師が多い学校現場の現状においては、自己の教育実践を省察し、成長を実感する機会すら、十分に担保できていないのが現状である。学校教育の手段の中核が授業にあることは言うまでもない。日々の授業実践力の向上に向け、学校現場の文脈に応じた「学び続ける教員像」の教師を育成する具体的な方途が求められている。

## 2 省察を中核とした授業実践力の向上

日々の教育実践の中核である授業の目標は、学習者自身における学習の発展及び深化にある。こうした授業において学習者の学びを支えるのは、直接的には何よりも教師の授業実践力である。それ故、教師の授業実践力の育成に関しては、これまでの教師教育に関する研究領域においてもまた、継続的なテーマとされてきた。

例えば佐藤ら（1990）は、1980年代の教師の実践的知識や思考様式に関する研究を概観した上で、「教師の『実践的知識』の性格に関する研究」、「教師の知識の領域と構造に関する研究」、「教師の意思決定に関する研究」、「教師の熟達研究」、「教師の反省的思考に関する研究」の5つの研究領域を形成しながら教師教育に関する研究が発展してきたことを指摘している<sup>19</sup>。この佐藤らの指摘は、教師が「反省的实践家」であることを示している。この「反省的实践家」は、ショーンが提示した新たな専門家像であり、不確実で不安定な実践状況に身をおく実践者が、省察を通じて状況に応じた実践を創出していることに専門性を見出している。ショーンによれば、教師を含む対人専門職の専門性は「行為の中の省察（reflection in action）」にある。つまり、教師の専門性は、体系的な技術や知識を問題に

---

<sup>19</sup> 佐藤学，岩川直樹，秋田喜代美（1990），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，東京大学教育学部紀要 30，pp.177-198.、佐藤学（1997），教師というアポリアー反省的实践へー，世織書房，pp.182-186.

適用する「技術的合理性」にあるのではなく、問題に対して自身の省察の視点を基に即興的に問い直して判断し、状況を解釈及び再解釈していく実践にあるといえる<sup>20</sup>。さらに坂本（2007）は、教師を「反省的实践家」と見なす視点から、主に 2000 年以降の米国での研究と日本での研究を概観し、現職教師の学習の中核を授業経験の“省察（reflection）”に据えた上で、授業力量の形成のための研究が継続してきていることを指摘している<sup>21</sup>。

このように、教育実践研究における視座の一つとして重要性が指摘されているものに「反省的实践家」の概念があり、諸研究の牽引力となっている。これは授業実践力の育成においても基盤となる概念である。しかしながら、いかに「反省的实践家」としての教師を確立するのか、授業実践の文脈における有効な具体的方法論の開発はそれに十分対応しているとは言いがたい。教師本人が「反省的实践家」としての授業実践を常に意識していれば、自ずと培われるものでなく、そのためのシステムが求められるのである。

この点については、前述の坂本や学習指導要領から、「反省的实践家」としての教師を確立するための方法論についての手掛かりが見出せる。まず、坂本は、教師の授業経験における学習要因の枠組みとして、日々の授業からの学習＝個人での省察と、校内研修として行われる授業研究＝協同的な省察が、授業実践力の向上の要因となりうることを示している。また、学習指導要領では、学習指導要領が指導内容及び指導時数を示すのみならず、「学校評価における教育課程の評価」、「教育課程の改善」、さらには、具体的な評価項目として「各教科等の授業の状況」等について触れ、普段からの授業における指導に当たって、いわゆる P D C A サイクルの確立を求めている<sup>22</sup>。

こうしたことから、省察を中核として授業実践力を向上させる「反省的实践家」としての教師を確立するための基本的なシステムとしては、「授業構想 (Plan)」→「授業展開 (Do)」→「授業省察 (Check)」→「再デザイン (授業改善 : Action)」といった省察を中核とした P D C A サイクル（以下、「省察サイクル」という）に基づいて授業実践を行う教師の普段からの取り組みに求めることができるであろう。「学び続ける教員像」の確立というテーマ実現のため、「学校からの教育改革」が提唱されるかぎり、今後の教師全般に求められることになると思われる。よって教師を「反省的实践家」として見なした上で、省察サイクル

---

<sup>20</sup> ドナルド・A・ショーン（柳沢昌一・三輪建二訳）（2007），省察的实践とは何かープロフェッショナルの行為と思考，鳳出版，440p. (D.A.Schön (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.*, New York: Basic Books, 384p.)

<sup>21</sup> 坂本篤史（2007），現職教師は授業経験から如何に学ぶか，教育心理学研究，55(4)，pp.584-596.

<sup>22</sup> 文部科学省（2008），小学校学習指導要領解説総則編，東洋館出版社，pp.78-81。また、文部科学省の初等中等教育局教育課程課長の塩見（当時）は、平成 24 年度の全日本中学校校長会第 63 回総会において、新学習指導要領全面実施にあたっていくつかの観点からその留意点を述べた上で、それらを総括し「学校教育、指導にあたっての P D C A サイクルを重視」することをもとめている（三町章編（2012），中学校，文部科学省行政説明，全日本中学校校長会，pp.51-56。）。

を自覚的かつ自律的に展開する教師が、「学び続ける教員像」を具現化し確立する上で端緒になると考える。

しかしながら、現状においては、授業実践における省察サイクルの自覚的・自律的な展開は容易なことではない。日常の授業実践における省察サイクルの実行性の課題を乗り越える方法論でなければ、実践の場において機能しないであろう。新保・長倉（2013）では、省察サイクルの実効性をめぐる課題として以下の三点を指摘した<sup>23</sup>。

- ① 省察サイクルの中でも、特にC→A→P→Dの時間が確保できず、そもそもサイクルの展開が困難であること
- ② 仮に省察サイクルの展開があったとしても、特に授業省察から再デザインの過程が各教師の経験に委ねられ、他者の視点が入りにくいこと
- ③ 授業省察から再デザインの過程に対して、自らの授業実践力の向上を自覚化するものになっていないこと

このような授業実践の現状を前提として、いま一度教師を「反省的实践家」と見なす視点から、省察を中核とした教師の授業実践力の形成というテーマに焦点をあてるならば、それは、授業省察前後における教師の授業実践、中でも教師の省察力とそれに基づいた再デザインによって、自らの授業実践力をいかに向上させるかを問うための時間と評価に問題が存在すること、またこうした状況をいかに改善し克服していくかが重要な視点となるであろう。前述したように授業経験が豊富な教師ほど、授業展開から授業省察そして再デザインの過程は、個々の教師の経験の中に埋め込められており、時間が無いが故になかなか可視化されない部分である。この意味において、この可視化されていない部分の掘り起こしをいかにに行い、それをどのようにして実行性のあるものにするかは、教師自らの課題を明確化するとともに、授業実践力を高めていこうとする、いわゆる自覚化にとって重要である。

授業実践力を向上させることは、まさに教師として熟達化を目指すことを意味する。坂本は、これまでの熟達化研究を援用して、教師は“適応的熟達者”として呼ばれることを指摘する。そこから教師の成長は次のように状況への適応プロセスを繰り返すことによつてなされると述べている<sup>24</sup>。

- ① 経験の省察と実践化を繰り返しながら、自動的に扱える技術、ルーティーン化を形成する。
- ② このルーティーンが、教師が授業を実践する上で効率性を支えるものとなる。
- ③ しかし、目の前の学習者にそれが適さないとき、習熟したルーティーンを転換する必要が生じ、自身の信念や思考枠組みを問い直す省察が求められる。

---

<sup>23</sup> 新保淳・長倉守（2013）, 「省察」を中核とした授業実践力向上のための方法論に関する研究, 教科開発学論集, 1, p.248.

<sup>24</sup> 坂本篤史（2007）, 前掲書, p.591.

- ④ それは、心理的な苦痛を伴うものであるが、そうした革新の次元を経て、教師は成長を遂げる

多くの教師は、教師を目指した大学での学びをスタートとし、採用から初任者研修、10年経験者研修等を道標とした、授業経験の連続性において前述のような経験を踏みつつ、教師としての成長とその深まりが求められることになる。またこのことが、「学び続ける教員」として位置付けられること的前提であろう。しかしながら、教職生活全体を通して、自らの授業実践力向上に向けて自立的な省察サイクルへと組み込むための自己評価の視点を持つことは、坂本が指摘するように当然のことながら困難を伴う。「熟達化」が「実践知を獲得する学習過程」であるとするならば、これに関連して鹿毛（2008）は、教育評価と関連させて以下のように述べる<sup>25</sup>。

教育評価とは、教育や学習の改善を目指した目標追求活動に組み込まれながら、必然的に生じる価値判断を伴う思考なのである。すなわち、学習者を対象とした評価（学習評価など）を含みながら、教師は自らの教育実践を目標追求活動の過程として自己評価していく。学習者も同様に自分の学習の発展、深化を目的とした自己評価活動を行うことが理想ではあるが、多くの場合、このような自律的な学習は、当初から成立していない。そこで教師は、学習者による自己評価活動を支える役割も担うことになる。このように教育実践における評価とは教師からの教育的な働きかけを前提に、教師と学習者が共同的に評価的思考を活性化させる営みなのである。

この鹿毛の評価論にならって、熟達化のプロセスにある教師を授業実践力の向上を目指す「学習者」として位置付けるとき、「学習者による自己評価活動を支える役割」という「教師」の機能は、現状では、校内研修における授業研究であることになろう。

しかしながら、校内研修における授業研究の抱える問題はこれまで様々な指摘がなされてきた。学校内の研究会に関わりながらデータを収集した木原（2004）は、以下の3点を指摘している<sup>26</sup>。

- ① 校内研修会は、学校の教師全員がそろって実施することが前提となっているので、どうしても開催の機会が限られてくる。
- ② 学校全体の研究テーマには個々の教師の問題意識が必ずしも反映されるわけではない。そのため、校内の研究的取組に自我関与できない教師が出てくる。

---

<sup>25</sup> 鹿毛雅治（2008），授業づくりにおける「しかけ」，秋田喜代美・キャサリン・ルイス編，授業の研究 教師の学習 レッスンスタディへのいざない，明石書店，p.154.

<sup>26</sup> 木原俊行（2004），授業研究と教師の成長，日本文教出版，p.185.

- ③ 研究の期間・手続きが限定されることが多いので、結果主義に陥りやすく、議論を深めることが難しい。

また、校内研修については筆者が行った調査<sup>27</sup>では、次のような結果がある。詳細は第5章において述べることとするが、校内研修により、中学校社会科地理的分野に関する教科の専門性について、向上実感があると回答した教師は1.7%であり、ややあると回答した教師を含めても約3分の1の教師にしか向上実感がなかった。こうした結果については、授業実践力の中核が授業の大半を占める教科指導にあるとするならば、決して看過することはできない。また、教科の専門性が高まる中学校の校内研修において、個々の教師が有する教科固有の問題意識が、必ずしも校内の研究的取組に反映されるわけではないことを示したものと考えられ、上述の木原の②の指摘との関連が窺われる。

同様に、中学校の校内研修における教科固有の専門性向上の限界性を指摘したものに北田（2011）の研究がある。北田は、校内研修における教師の発話について検討し、教師たちがそれぞれの教科特有の学問分野や内容に関する知識に基づいて省察したくてもその知識が十分でないことから、自分の専門や授業者の言動にこだわる授業の見方から脱却し、子ども側の視点に立って授業を見る思慮深い視点を身に付けていると指摘している<sup>28</sup>。これは、校内研修によって子どもを理解しようとする専門性は向上するものの、校内研修が教科の専門性を向上させる十分な機会にはなり得ていないことを示している。

よって、これまでの議論を踏まえれば、中学校では教科の専門性が高まる一方で、校内研修ではこうした課題に十分に対応できないことから、中学校教師の授業実践力の向上に向け、校内研修のみに依存しない、教科に関する専門性の視点を踏まえた省察サイクルの自己展開を促すといった、新たな支援の方途を検討することが求められているといえよう。

先に教師が反省的実践家へと向かう上での日常的課題において取り上げたように、授業の省察自体、各教師の経験や能力、個性に委ねられており、その省察力や授業実践力の評価は、他者評価に頼らざるを得ない。しかし、これまでのように全員参加の校内研修だけに他者評価を求めるのではなく、他者評価の焦点を絞るならば、各教科の課題に応じた小さな集団での特定の目標に焦点化した小さな集団における研修を促すことにもつながるであろう。

このことは、すなわち、従来の全員参加の校内研修における省察・評価とも、日常の各教師における授業実践の省察・評価とも異なる、ある教科の特定の視点に焦点化した研修の意

---

<sup>27</sup> この調査ではS県の社会科教師を対象に質問紙調査を行い、360人から回答を得た。質問では、校内研修参加による地理的分野の授業力向上実感について、ない・あまりない・ややある・あるの4段階で回答を求めた。

<sup>28</sup> 北田佳子（2011），授業の省察における生徒固有名を伴う語りの機能--Shulmanの「学習共同体」モデルを手がかりに，埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要，10，p.21-28.

図的な設定を促す方法論も考えられる。これは、授業実践力の省察を専門家集団において目指すことであり、それによって、非常に焦点化された授業実践力の自己チェックの手法を確立することが期待される。つまり、教師の授業実践力を、小さな集団や個々の教師の課題意識に応じて授業研究を行うことによって、それぞれ教科の専門性を有する他の教師や研究者等をまじえて実践力を他者評価していくことも、協働的な省察力として活用できるのである。これは、授業者の力を特定の条件において、高めていくことができるという可能性を示唆するものでもある。教科の専門性を有する他の教師や研究者を交えて省察を行ったりすることなどにより、いっそう子どもの成長や授業改善の課題や成果を見出すことができるようになるとともに、さらにはそうした課題を克服するための具体的な手立ての提案と展開が期待されることになる。そのためには、まずは教科の専門性を有する外部支援者を交えて協働的な省察を行うことなどにより、授業の変容や教師の授業実践力の向上を捉えていくことが求められよう。

こうした点を明らかにする方法論については、授業力量形成を実証的に検討した木原（2004）や、校内研修における小学校教師の学習過程を明らかにした坂本（2013）や小笠原ら（2014）の方法論が示唆に富んでいる<sup>29</sup>。坂本や小笠原らは同僚教師との協働的な省察過程を質的に解釈することにより教師の変容を捉えている。詳細については第2章において検討を行うが、このような知見は教師教育の分野において端緒が開かれつつあることを示すものと考えられる。しかし一方で、こうした研究はいずれも小学校における同僚教師との省察を対象とした事例研究に留まっており、教科の専門性の高まる中学校における専門家との省察を対象とした研究については見過ごされている。また、理念的な検討や事例研究といった質的なアプローチに加え、質問紙調査等の量的なアプローチにより、省察と授業実践の関係性を問い直していく必要があるであろう。

以上のように先行研究においては、教科に関する専門性を有する外部支援者との協働的な省察により教師の授業実践力の向上を明らかにした研究や省察と授業実践の関係性を実証的に問い直していく研究は管見の限り見られなかった。特に教科の専門性が増す中学校において、外部支援者との協働的な省察による教師の授業実践の変容を明らかにしていくことや省察と授業実践の関係性を問い直していくことには意義があるものと考えられる。さらにこうした熟達化への志向を、学校現場レベルにおいてより教科の専門性を高めた同僚との協働的な省察を試みることにつなげていくことが期待されよう。

---

<sup>29</sup> 木原俊行（2004），授業研究と教師の成長，日本文教出版，275p。坂本篤史（2013），協働的な省察場面を通じた教師の学習過程—小学校における授業研究事後協議会の検討—，風間書房，201p。小笠原忠幸・石上靖芳・村山功（2014），同僚教師との協働省察と授業実践の繰り返しが若手教師の授業力量向上に果たす効果—小学校学年部研修に焦点をあてて—，教師学研究，第14号，pp.13-22.

### 第3節 本研究の目的と構成

先述したように、現行の世界地誌学習については、網羅的・羅列的な学習の克服を目指し主題の設定に基づく高度な授業実践が求められている。一方で、現状においては授業理念の理解の困難性から従前と変わらない授業実践が見られると報告されている。このことから地理教育学、地理学の研究者から理念の提示や実践者との議論の機会が設けられているが、これらは緒についたばかりであり今後の議論の深まりが期待されていた。実際に教師が置かれた文脈を踏まえ、理念の具現化を試みる教師の経験の内実に一層迫る助言が求められているのではないだろうか。よって、これまでの議論では触れられることのなかった、研究者と実践家との一歩踏み込んだ関係性を基盤とした授業実践の開発や教師の変容、多様な教師たちの授業実践を比較検討し教師の経験に埋め込まれた授業実践の形成過程に着目して可視化すること、実践家の授業実践の実態を把握していくことが期待されよう。こうした検討は、研究者と実践家の協働的な議論の基盤として、或いは、個々の教師が行う授業実践の省察に資する視点として、学術的研究や学校現場の授業実践に寄与するであろう。

一方、教師教育改革においては、教職生活全体を通じて、実践的指導力等を高める学び続ける教師であることが求められ、教師教育研究においては、教師を反省的实践家として捉え、省察を中核とした教師の成長過程を明らかにしようとしていた。とはいえ省察を一人で行うことには限界もあり、現状においては校内研修における同僚との省察がその機能を担っている。しかしその校内研修も教科の専門性に関する省察についてはやはり限界があり、教科に関する専門性を有する外部支援者との省察が期待される一方で、こうした省察による教師の変容に関する研究については管見の限り見られなかった。また、省察と授業実践の関係について理念的な検討はなされているものの、実証的な検討は事例研究にとどまっており、省察と授業実践の関係をいま一度問い直すことも課題となっていた。ここまでの議論を整理したものが表 序-1 である。またそれを図示したものが図 序-1 である。

ここまでの議論を踏まえると、地理教育と教師教育の課題及び知見を架橋或いは統合する研究を構築し、双方にとって意義があり世界地誌学習の授業実践力の向上に資する議論を展開させていくことへの可能性が見出せる。つまり、授業実践に踏み込んで授業実践力の向上に関する議論を行いたいといった地理教育における先行研究の課題は、省察の概念を用いて授業実践に踏み込んで教師の成長を捉えている教師教育における成果の援用により、これまでの先行研究にはない具体的なアプローチによる新たな知見を得ることが期待される。一方で教科に関する知見を活用して専門家を交えて省察を行い教師の成長を捉えたいといった教師教育における先行研究の課題は、事例として地理教育を援用することにより、これまでの先行研究にはないアプローチにより新たな知見を得ることが期待されよう。こうした双方の研究の課題や成果を相互に補完及び援用を行うことで、前節で示した先行研究にはみられない新たな研究の地平を開拓することができるのではないだろうか。

以上の議論を踏まえると本研究の検討課題は以下のとおりとなる。

表 序-1 問題の所在と先行研究を踏まえた本研究の検討課題等

項目		教科学的検討（地理学・地理教育）	教育環境学的検討（教師教育）
社会科教師に突き付けられている課題		<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 20年ぶりの世界地誌学習の授業実践</li> <li>・ 網羅的・羅列的でない地誌学習</li> <li>・ 各州の地域的特色の理解が可能な主題を設定して行う高度な授業実践</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学び続ける教員像としての教師</li> <li>・ 高度な実践的指導力を有する教師</li> <li>・ 省察を中核とする反省的实践家としての教師</li> </ul>
先行研究	動向成果	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 地誌や地誌学習をテーマとした、研究者と実践者の交流、シンポジウム</li> <li>・ 地理教育学、地理学の研究者と現場実践者、それぞれの立場からのアプローチ・主張</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教師の成長＝省察による実践的知識の変容、学び続ける教師＝省察サイクルの自己展開</li> <li>・ 小学校の事例研究により、校内研修に同僚教師との協同的な省察の機能</li> </ul>
	課題	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 研究者からは専門を踏まえた理念的提案、実践者からは一個人の経験や周囲の状況の報告→いっそうの交流、協働が必要だという確認に留まる</li> <li>・ 研究者による一歩踏み込んだ現場支援の方途を検討する必要</li> <li>・ 現場の授業実践の実態把握に関する議論が必要</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 個人の省察、校内研修の協同的な省察には限界も指摘される→教科の専門性に十分対応できていない（特に中学校）</li> <li>・ 教科の専門性が高まる中学校において、外部支援者との協働的な省察に関する検討が必要</li> <li>・ 省察と授業実践の関係性をいま一度問い直す必要</li> </ul>
検討課題		<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 世界地誌学習に関する専門性を有する外部支援者と実践家の協働により授業実践に踏み込み教師の授業実践の変容を明らかにする</li> <li>・ 世界地誌学習の授業実践、研修ニーズの実証的な実態把握</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教科に関する専門性を有する外部支援者との協働的な省察により、教師の授業実践力の向上を明らかにする</li> <li>・ 省察と授業実践の関係性に関する実証的な検討</li> </ul>
両者の架橋による検討課題		<p>中学校社会科世界地誌学習の授業実践力向上に向け、省察を中核とした教師支援の具体的方途を検討するため、</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 世界地誌学習に関する専門性を有する外部支援者との協働的な省察による教師の授業実践力の向上を明らかにする。</li> <li>(2) 世界地誌学習に関する授業実践の実態、実践的知識について質的に明らかにする。</li> <li>(3) 世界地誌学習に関する実践的知識、研修ニーズ、省察と授業実践の関係性について量的に明らかにする。</li> </ol>	
研究目的		<p>本研究では、中学校社会科世界地誌学習の授業実践力向上に向け、省察を中核とした教師支援の具体的方途を検討するため、外部支援者との協働的な省察による授業実践力の向上、世界地誌学習に関する授業実践の実態・実践的知識・研修ニーズ、省察と授業実践の関係性について明らかにすることを目的とする。</p>	

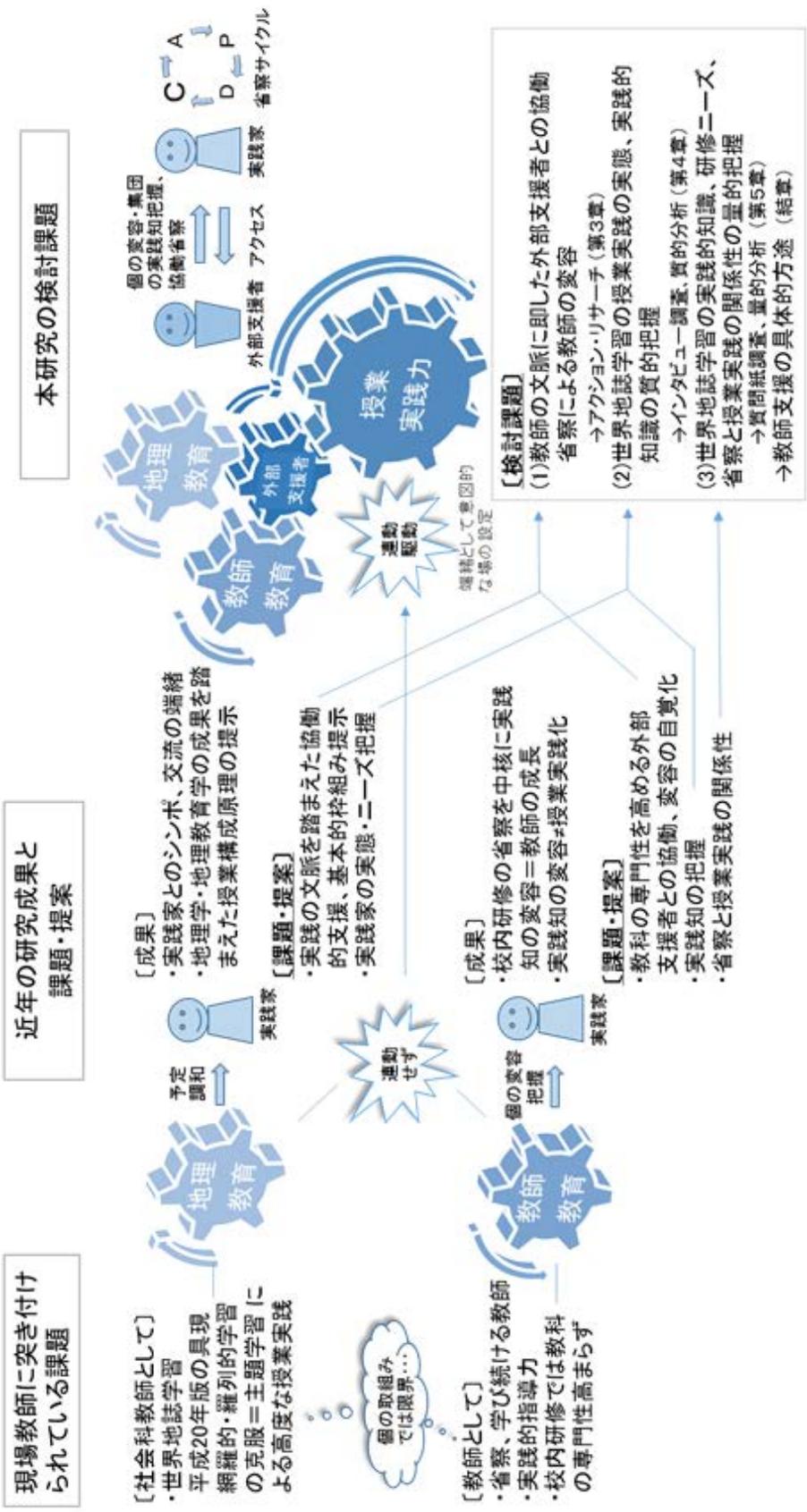


図 序-1 本研究の検討課題

本研究では、中学校社会科世界地誌学習の授業実践力向上に向け、省察を中核とした教師支援の具体的方途を検討するため、

- (1) 世界地誌学習に関する専門性を有する外部支援者との協働的な省察による教師の授業実践力の向上を明らかにする。
- (2) 世界地誌学習に関する授業実践の実態、実践的知識について質的に明らかにする。
- (3) 世界地誌学習に関する実践的知識、研修ニーズ、省察と授業実践の関係性について量的に明らかにする。

以上の検討から、本研究では次のような目的を設定する。本研究では、中学校社会科世界地誌学習の授業実践力向上に向け、省察を中核とした教師支援の具体的方途を検討するため、外部支援者との協働的な省察による授業実践力の向上、世界地誌学習に関する授業実践の実態・実践的知識・研修ニーズ、省察と授業実践の関係性について明らかにすることを目的とする。また本研究では、地理教育学・地理学（教科学）と教師教育学（教育環境学）の架橋や理論と実践の往還といった、教科開発学の研究枠組みを基軸として検討を進めていくこととする。なおその際には、地理教育と教師教育における課題の同一性に着目しつつも、地理教育における課題の検討を基軸として、教師教育における方法論を援用しながら議論を進めていくこととする。その結果として、地理教育という窓口から教師教育に貢献しうることも期待される。

そこで本研究では、世界地誌学習の授業実践や省察による教師の変容を扱った先行研究の知見を整理し、本研究が依拠する分析枠組みを構築した上で、現職教師を対象とした調査（アクション・リサーチ、質的調査、量的調査）を用いて分析し、教師支援の具体的方途を検討する。以下は本論文を構成する各章の概略である。なお、図 序・2 に本論文の構成を示した。

序章では、すでに述べてきたように、現行の学習指導要領により社会科教師に突き付けられている世界地誌学習の授業実践に関わる課題やそれに関する先行研究の動向について概観する。さらには教員養成改革の動向や教師教育における省察の概念に関する議論を概観した上で、上述の目的とその背景、本論文の構成について説明する。

第Ⅰ部では、本研究の検討課題に対するアプローチについて、教科学（地理教育学・地理学）と教育環境学（教師教育学）の立場から検討を行う。第1章では、これまでの地理教育学・地理学における世界地誌学習に関する研究成果や課題から検討する。第2章では、これまでの教師教育学における教師の省察や授業実践力向上に関する研究成果や課題から検討を行う。これらを踏まえ、本研究の研究方法及び分析枠組みについて説明する。

第Ⅱ部では、第Ⅰ部の検討を踏まえて3つの調査及び分析を行う。第3章では、アクション・リサーチにより地理教育に関する専門性を有する外部支援者との協働省察による教師の変容をその過程とともに明らかにする。第4章では、教師の授業実践に対するインタビュー

一調査を行い、質的な解釈により教師の授業実践に関する実践的知識を構造化するとともに、理念の具現化を試みる教師の経験の内実の一層迫る専門家の支援に向けて、学び続ける個々の教師が行う授業実践の省察に資する理論仮説を生成する。第5章では、第4章の成果を踏まえて、教師の授業実践や研修ニーズに関する質問紙調査を行い、統計的な処理により世界地誌学習の授業実践力の特性を明らかにするとともに、省察と授業実践の関係性を検討する。

結章では、各章の要約を行いながら本研究の成果や意義を提示し、今後の世界地誌学習の授業実践力向上に向け、省察を中核とした教師支援の具体的方途について検討を行う。最後に、本研究で残された課題について検討する。

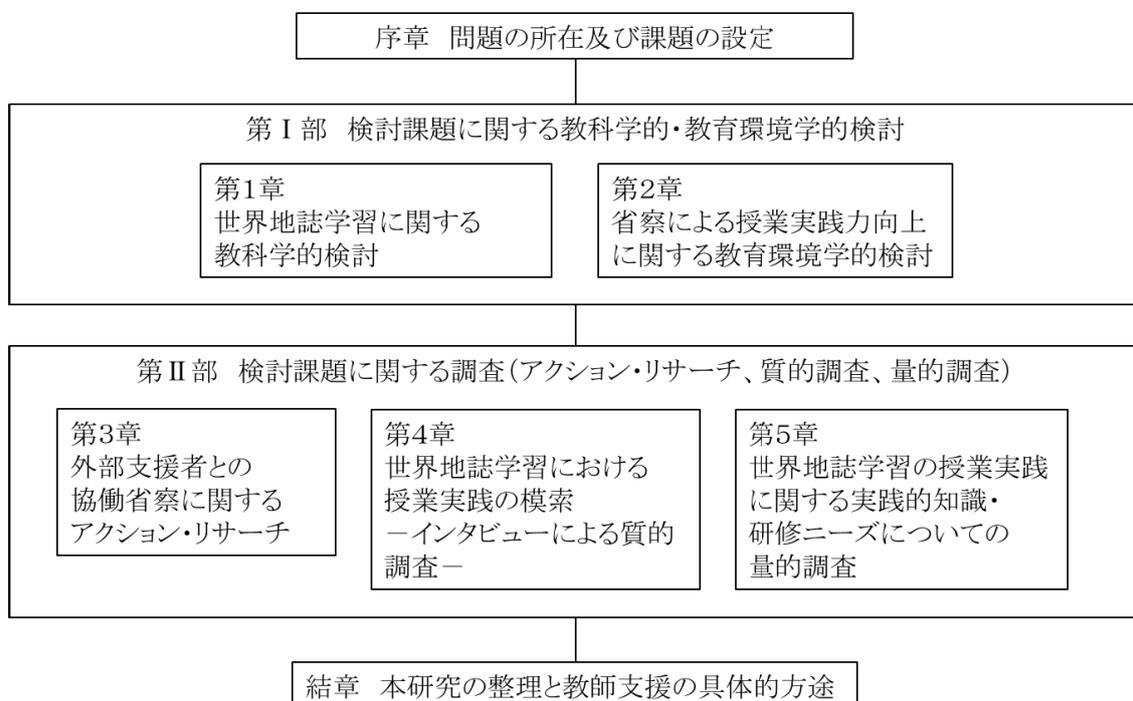


図 序-2 本論文の構成

## 第 I 部 検討課題に関する教科学的・教育環境学的検討

### 第 1 章 世界地誌学習に関する教科学的検討

## 第1章 世界地誌学習に関する教科学的検討

本章では、序章で述べた(1)～(3)の検討課題に対するアプローチについて検討を行うため、世界地誌学習の授業実践について、学習指導要領における変遷、地誌学との関係性、地誌の本質を踏まえた授業実践の視点に関する議論から考察を行う。

### 第1節 学習指導要領における変遷

本節では、系統学習が導入されて学習指導要領に地誌学習が明確に位置付けられた昭和30年版から現行の平成20年版の学習指導要領において、世界地誌学習がどのように取り扱われてきたのか、昭和30・33年版～平成52年版、平成元年・平成10年版、平成20年版の3期に分けて、各学習指導要領の内容項目に着目しその変遷を概観することとする。これにより平成20年版の世界地誌学習の特質と課題について検討を行うこととする。

#### 1 昭和52年版まで

社会科の学習内容の構成に地誌学習が明確に位置付けられたのは、昭和30年版及び33年版である。昭和30年版の地理的分野の内容項目は、「1 日本の諸地域」、「2 全体としての日本」、「3 世界の諸地域」、「4 全体としての世界」、「5 郷土」で構成されている。また、昭和33年版では、「郷土」の学習が最初の内容項目となり、配列についてはいわゆる同心円的に拡大する方式となった。このうち、世界地誌を取扱う「世界の諸地域」については、「位置と歴史的背景」、「住民と人口」、「自然環境の特色」、「産業」、「資源の開発」、「言語・宗教・風俗・習慣・民族」、「主要国の政治形態と国際経済において占める地位」、「地図・統計・資料」の各項目により学習することとされた。

これにより昭和30年版及び33年版については、従前の経験主義社会科から、学習の基本が日本の諸地域および世界の諸地域となった。しかしながら、これにより中学校社会科地理は、国名・地名、産業、風俗などが無数に出てくる知識羅列型の静態的地誌学習の典型を呈することとなったと課題を指摘されるようになった<sup>30</sup>。このように地誌学習は、学習指導要領への登場とともに知識羅列型との課題が指摘されている。こうした課題は、平成20年版における授業実践においても同様に指摘されており、知識羅列型の授業実践をいかに克服していくかが、今日まで50年以上にわたり地誌学習の課題となっているといえる。

続いて、昭和44年版の内容項目については、「(1)身近な地域」、「(2)日本とその諸地域」、「(3)世界とその諸地域」、「(4)世界の中の日本」の4つの項目で構成された。このうち地誌学習ではいわゆる「窓方式」が採用された。この「窓方式」の「窓」とは、地誌学習を行う際に明らかにする対象である地域性を作りあげている空間内の諸事象のうち、学習内

---

<sup>30</sup> 西脇保幸(2009), 学習指導要領と教科書の変遷, 中村和郎・高橋伸夫・谷内達・犬井正編, 地理教育講座 第I巻 地理教育の目的と役割, 古今書院, p.80.

表 1-1 中学校学習指導要領 社会 地理的分野の内容項目

昭和 30 年版	昭和 33 年版	昭和 44 年版	
1 日本の諸地域	1 郷土	(1) 身近な地域	
2 全体としての日本	2 日本の諸地域	(2) 日本とその諸地域	
3 <b>世界の諸地域</b>	3 全体としての日本	(3) <b>世界とその諸地域</b>	
4 全体としての世界	4 <b>世界の諸地域</b>	(4) 世界の中の日本	
5 郷土	5 全体としての世界		
昭和 52 年版	平成元年版	平成 10 年版	平成 20 年版
(1) 世界とその諸地域 ア 生活舞台としての地球 イ 世界の自然 ウ <b>世界の諸地域</b>	(1) 世界とその諸地域 ア 多様な世界 イ <b>様々な地域</b>	(1) 世界と日本の地域構成 ア 世界の地域構成 イ 日本の地域構成	(1) 世界の様々な地域 ア 世界の地域構成 イ 世界各地の人々の生活と環境
(2) 日本とその諸地域 ア 国土の成り立ち イ 国土の自然 ウ 身近な地域 エ 日本の諸地域	(2) 日本とその諸地域 ア 世界から見た日本 イ 身近な地域 ウ 日本の諸地域	(2) 地域の規模に応じた調査 ア 身近な地域 イ 都道府県 ウ <b>世界の国々</b>	ウ <b>世界の諸地域</b> エ 世界の様々な地域の調査
(3) 世界の中の日本 ア 世界との結び付き イ 国土の利用と保全	(3) 国際社会における日本 ア 日本と世界の結び付き イ 日本と国際社会	(3) 世界と比べてみた日本 ア 様々な面からとらえた日本 イ 様々な特色を関連付けて見た日本	(2) 日本の様々な地域 ア 日本の地域構成 イ 世界と比べて日本の地域的特色 ウ 日本の諸地域 エ 身近な地域の調査

ゴシックは世界地誌学習に関連する内容

容として取り上げる事象を選択する観点のことである<sup>31</sup>。昭和 44 年版では、「位置と歴史的背景」、「自然の特色」、「生活と文化」、「資源と産業」が、いわゆる「窓」として位置付けられ、これらをもとに学習内容を構成することが求められた。ただしその際には、どの地域においても同じ比重で網羅的に取り上げるのではなく、地域によって項目を選択したり軽重をつけたりするといった、内容の取扱いに関する配慮事項にもとづく実践が求められた。つまり、昭和 44 年版については、前回の学習指導要領の静態的地誌学習を基本においた内容を踏襲したものの、地域の事象の取り上げ方については、教材の精選の方向性を見せている

<sup>31</sup> 吉水裕也（2009），「窓方式」による地誌学習とは，社会科教育，2009 年 11 月号，pp.16-17.

のである<sup>32</sup>。それは、知識羅列型という地誌学習の課題への対応として、いわゆる「窓方式」の採用や、教材の精選の方向性を示し、課題の克服への道筋を示していると指摘できる。しかし、こうした趣旨は、後述するように学校現場に簡単には浸透しなかった。

次に昭和 52 年版の内容項目は、「(1)世界とその諸地域」、「(2)日本とその諸地域」、「(3)世界の中の日本」の 3 つの柱で構成された。昭和 52 年版の大きな特色は、世界地誌学習が先習となったことが指摘できる。これは、昭和 52 年版小学校学習指導要領において社会科の授業時数が縮減されたことに伴い、世界地誌学習が中学校へ移行したことによる。この世界地理先習により、世界地誌を学習した上で日本地誌を学習して国土認識に焦点が据えられるという、地理的分野のカリキュラムの基本構成が形成された。

昭和 52 年版の世界地誌学習については、昭和 44 年版と同様に、内容としては静態的地誌学習を踏襲し、引続き「窓方式」によって学習が行われることとされた<sup>33</sup>。このうち「窓方式」については、従前より一層どの地域においても同じ比重で網羅的に取り上げるのではなく、地域によって項目を選択したり軽重をつけたりすることが示され、動態的地誌学習への方向性をもたせていることをその特徴として指摘することができる。しかしながら、学校現場では全ての「窓」を平等に取り扱い、各「窓」を関連付けることができずに単調な学習が繰り返され、暗記学習に陥るといのが実態であり、羅列的・平板的などという批判が寄せられる結果となった<sup>34</sup>。

以上のように、昭和 30 年版から昭和 52 年版の学習指導要領では、生徒の世界認識の基礎を培う学習において地誌学習が中心であった。しかし地誌学習は、内容が多く網羅的・平板的な学習に陥りやすいとの課題が指摘され、昭和 44 年版から昭和 52 年版までの学習指導要領では、網羅的・平板的であるという地誌学習の課題の克服を目指し、「窓方式」の採用を中核として改良が重ねられていったものの、十分な改善を図ることができなかつたと指摘することができる<sup>35</sup>。

---

<sup>32</sup> 岩田一彦（2003），地理教育の歩み，村山祐司編，シリーズ人文地理学第 10 巻 21 世紀の地理 新しい地理教育，朝倉書店，p.16。昭和 44 年版には「3 内容の取り扱い(2)」として、「内容に示した各事項は、内容の取り上げ方の観点を示したものであり、また、相互に関連し、かつ深めあう関係にあるので、取り扱う際には、相互の関係に留意するとともに、取り上げる事象が多くなりすぎないように十分配慮する必要がある。なお、各地域については、それぞれの地域の特色を明確に把握できるような事象を重点的に取り上げるようにしなければならない。」と記述されている。

<sup>33</sup> 岩田一彦（2003），前掲書，p.17.

<sup>34</sup> 米田豊（2008），新しい地誌学習への提言—中学校社会科地理的分野「日本の諸地域」を中心にして—，社会系教科教育学研究，20，pp.31-40.

<sup>35</sup> このことに関連して、井田らは、「世界や日本の諸地域に関する学習は、ややすると項目ごとに羅列的な扱いに陥りがちで、しかも学習する地域に関する事実的な知識を覚えることに主眼が置かれるといった静態地誌の傾向がみられた。従来中学校地理的分野の諸地域学習で行われていた『窓方式』とよばれる地域学習も、この静態地誌を基本としていた。このため学習対象となる地域の地域的特色を百科事典的に記述する内容から、羅列的・平板的で事実認識偏重

## 2 平成元年版、平成10年版

平成元年版の内容項目については、「(1) 世界とその諸地域」、「(2) 日本とその諸地域」、「(3) 国際社会における日本」の3つから構成されている。中でも「(1) 世界とその諸地域学習」については、「ア 多様な世界」と「イ 様々な地域」から構成され、このうち「イ 様々な地域」が、従前の「世界の諸地域」に該当する世界地誌学習に相当する中項目となった。しかし、従前は世界全体の各地域を学習対象としていたのに対し、「イ 様々な地域」では、ある程度のまとまりをもった3つ程度の国や地域を選択して行う学習となった。この改訂については、従前の地誌学習の枠組みは維持しつつも、学習地域の選択により事例主義が強調され、世界の全体を学習対象とすることにより世界に関する地理的認識を形成しようとしてきた、これまでの地誌学習の考え方を覆すものとなった。つまり、世界を数地域に区分してそのうち3つ程度を学習するという事は、学習対象になる地域の事象を知ることにより目的があるというのではなく、世界地誌学習の方法能力を形成することに目的をおくという考え方による授業の展開が求められることとなった<sup>36</sup>。

しかし一方で、平成元年版における学校現場での授業実践については、取り上げた地域や国を事例として位置付けて取扱うといった指導方法を、ほとんど理解、把握しておらず、従来通りの指導内容の存続を望んでいるといった指摘や、「視点と方法」を学ぶ学習が提示されたものの学習指導要領の解説ではその具体的な内容の提示がみられなかったため、学校現場においては従来の学習方法で授業が進められたといった指摘がある<sup>37</sup>。また、学習しない地域や国があり、高校入試への対応が大きな課題となったとの指摘もある<sup>38</sup>。さらには教科書も世界全州の地誌について記述したことや、日本地誌学習では従前に引続き「窓方式」による学習が実施されることも相まって、世界地誌学習についても従前と変わらない学習の展開が見られた。すなわち、平成元年版においては、世界の地誌学習における事例学習の導入によって、知識羅列型の地誌学習の課題への対応を図ろうとしたものの、趣旨の徹底が十分には図られなかったといえる。

---

の地誌学習を生むこととなり、こうした学習が『地理は暗記科目』という印象を学習者に強く与える一因にもなった。」と述べている（井田仁康・吉田和義・平澤香・浅川俊夫（2012），前掲書，p.6.）。

<sup>36</sup> 岩田一彦（2003）前掲書，p.20. 一方、竹内のように、平成元年版までについては地誌を構成原理とするカリキュラム、平成10年版については地理的見方・考え方，地理的技能を構成原理とするカリキュラムと位置付ける議論もある（竹内裕一（2009），地理的見方・考え方，地理的技能を構成原理とする地理カリキュラムの評価—大学生の中学校地理的分野の学習体験に関する実態調査をもとに—，千葉大学教育学部研究紀要，57，p.66.）。

<sup>37</sup> 澁澤文隆（1995），新学力観に立つ中学校社会科地理の授業改善，明治図書，p.112. また澁澤は、中学校の社会科授業は出口（入試等）を意識して構成・展開されていることを指摘した上で、「地名物産の地理は、早くからその問題点が指摘され、その脱却が叫ばれてきたにもかかわらず、いまなお必要悪のようなかたちで温存され、根強く存続している。」と論じている。

<sup>38</sup> 米田豊（2008），前掲書，p.31.

次に、平成10年版については、いっそう事例主義や方法主義が強調される方向で地理的分野全体が大きく改訂された。大項目については、「(1) 世界と日本の地域構成」、「(2) 地域の規模に応じた調査」、「(3) 世界と比べてみた日本」の3つによる構成となった。これらの項目名に着目すると、従前の「世界の諸地域」、「世界とその諸地域」といったような項目名から地誌学習であると認識できる項目は無くなった。大項目のうち(1)では、世界や日本の地理的認識を深める上での座標軸となる知識を身に付けさせ、(2)では、市町村・都道府県・国といった様々な地域のスケールに応じて地域的特色を捉える視点や方法を学ぶ学習が行われる。また(3)では、世界と日本を比較し、日本を一つの地域として系統地理的な特色を端的にとらえる学習が行われることとなった。これにより従前の世界地誌学習は行われなくなり、調査対象として事例を3つ程度の国や地域を調査する方法重視の学習が求められることとなった。

こうした改訂について西脇(2009)は、網羅的で知識偏重の学習にならないように、基礎的・基本的な内容に厳選されるとともに、学び方や調べ方の学習、作業的・体験的な学習、問題解決的な学習など、子供の主体的な学習が重視されることになり、地理学習は、学習指導要領改訂の基本方針が明確に反映され、大転換が図られたと論じている。また、これにより地誌的な諸地域学習が行われなくなり、中学校地理的分野で採用されてきた地誌学習の“伝統”との訣別を見ることができると指摘している。さらに、こうした事例主義の考え方はすでに平成元年版で採用されていたが、その傾向が一層強化されたと判断できると述べている<sup>39</sup>。このように平成10年版については、知識羅列型の克服に向け、基礎・基本の厳選、学び方・方法主義及び事例学習の重視というアプローチが採用されたのである。

一方、このような平成10年版については、様々な課題も指摘された。例えば西脇(2009)は、子供の世界認識の形成を考慮したとき、事例学習・事例主義がもつ陥穽にも留意しなければならぬとして危惧を表している<sup>40</sup>。また山口(2002、2009)や竹内(2009)は、地理教育のカリキュラム論の立場から課題を指摘している。山口は、中学校地理的分野は、これまで一貫して地誌的アプローチを採用し、その原理はきわめて明確であったと指摘した上で、平成10年版については、カリキュラムの性格は不鮮明なものとなり、変形の地誌的アプローチ(規模の異なる地域)や、日本地理については系統地理的アプローチという複雑

---

<sup>39</sup> 西脇保幸(2009), 前掲書, p.90-93.

<sup>40</sup> 西脇保幸(2009), 前掲書, pp.93. 西脇は、特に小中学校の系統性の問題から、「南アジアや中東、アフリカ、中南米の諸国については、学校で学習することなく成人するかもしれない。これらの国々はイスラーム文化に代表されるように、欧米の価値観とは異なる価値観を有するので、それらの学習を通じてそうした価値観や文化から学ぶものも多いはずである。それらに触れる機会がないことは、それだけ子供の世界観や人生観を貧しく狭いものにしてしまうであろうし、現代世界を一面的にしか認識できない子どもを育成することにもなる。方法主義に傾斜した第7次改訂の学習指導要領の抱える課題がそこにある。発達段階を視野に入れた一貫性のあるカリキュラム開発が望まれる所以である。」と指摘している。

なものになったと論じている<sup>41</sup>。その上で平成 10 年版を、地誌的アプローチの放棄による大転換がなされたとして位置付け、特に「地域の規模に応じた調査」は、主要概念としての「地域」とその見方・考え方を学習する概念的アプローチのような側面をも有しており、中学校の地理学習としては難解であると指摘している<sup>42</sup>。また竹内（2009）は、中学時代に平成 10 年版で学んだ大学生を対象に実施した地理的分野の学習経験に関する調査結果から、多くの中学校では事例調査が実施されず、実施された場合でも多くが教師主導による知識伝達が行われていたことを示している。竹内は、平成 10 年版が示すような事例調査が実施されなかった背景として、調査に必要な学習環境が未整備であったことや、実践にあたり社会科教師には難解なカリキュラムの構成原理であったことを指摘している<sup>43</sup>。

以上のように平成 10 年版については、従前の地誌学習の枠組みから離れ、内容の厳選と方法知の充実によりこれまでの地誌学習の課題の克服が目指されたが、山口や竹内の議論を踏まえると、平成 10 年版のカリキュラムが生徒と教師の双方にとって難解なカリキュラムであり、趣旨の実現は困難であったことが指摘できる。吉田（2008）は、こうした指摘を裏付けるように、平成 10 年版については、研究者・現場サイドの生産的な反応や実践的な成果が十分に得られなかったと指摘している<sup>44</sup>。また米田（2008）は、「学び方を学ぶこと」が提唱されたものの、学習しない国が多く、世界を大観したり大観や地域的特色を把握したりすることができないといった中学校の教育現場の批判が多く、学習指導要領の趣旨が徹底されなかったと論じている<sup>45</sup>。こうした経緯や課題を踏まえ、平成 20 年版では事例学習が姿を消し、地誌学習が再び行われることとなった<sup>46</sup>。

### 3 平成 20 年版

平成 20 年版の内容項目については、(1)世界の様々な地域と、(2)日本の様々な地域で構成されることとなった。これは、事例学習となった平成 10 年版下における生徒の世界認識形成への危惧から、我が国の国土認識の形成とともに、いま一度世界認識の形成を重視する

---

<sup>41</sup> 山口幸男（2002），社会科地理教育論，古今書院，p.105.

<sup>42</sup> 山口幸男（2009），地理カリキュラムの原理，中村和郎・高橋伸夫・谷内達・犬井正編，地理教育講座第Ⅱ巻 地理教育の方法，古今書院，p.360。一方，平成 20 年版の学習指導要領については，「地誌的アプローチが復活し，重視されたことは高く評価できる。」としている（山口幸男（2009），前掲書，p.360。）。

<sup>43</sup> 竹内裕一（2009），前掲書，pp.65-77.

<sup>44</sup> 吉田剛（2008），中学校学習指導要領社会における地理的見方・考え方の潮流，宮城教育大学紀要，43，pp.43-44。吉田は平成 10 年版の授業実践にあたっての問題点として、現場教師の地誌学習への執着や内容削減への戸惑い、生徒任せによる調査学習の形骸化、作業経験や話し合い等の強調による不安定な授業経営、多忙化による教師の授業構成力・展開力の衰退などを指摘している。

<sup>45</sup> 米田豊（2008），前掲書，p.33.

<sup>46</sup> 吉田剛（2008），前掲書，p.43.

といった、中央教育審議会の議論を踏まえたものである。こうした改訂の基本方針は、平成20年版の地理的分野の目標に反映されている。

表1-2は、学習指導要領における地理的分野の目標を示したものである。平成20年版の目標については、平成10年版と比較すると、地理的認識を養う対象として、我が国の国土に加えて、世界の諸地域が付記されたことが特徴となっている。我が国の国土認識と併せて、世界の地理的認識を深めることを学習の両輪として位置付けたのである<sup>47</sup>。表1-1に示した平成20年版の(1)ウと(2)ウは、端的に言うならば世界地誌学習と日本地誌学習であり、改訂の中核として、地誌学習の再登場を象徴的に示す内容項目となっている。

表1-2 学習指導要領における地理的分野の目標

平成10年版	日本や世界の地理的事象に対する関心を高め、広い視野に立って我が国の国土の地域的特色を考察し理解させ、地理的な見方や考え方の基礎を培い、我が国の国土に対する認識を養う。
平成20年版	日本や世界の地理的事象に対する関心を高め、広い視野に立って我が国の国土及び世界の諸地域の地域的特色を考察し理解させ、地理的な見方や考え方の基礎を培い、我が国の国土や世界の諸地域に関する地理的認識を養う。

平成20年版の改訂作業を担った吉開（2009）は、世界地誌学習について、「ややもすると地理的事象や項目を総花的に扱い、細かな知識を注入するような学習に陥りがちある。これでは、生徒の意欲を高めることが難しいばかりでなく授業時間も徒に増えてしまう。」「世界各州を隈なく学習することは困難であるし、それはまた本意ではない。そこで、知識過剰の学習にならないようにするために、州ごとに異なる主題を設けて地域をみる視点を絞り、具体的な学習問題から地域的特色を理解させる地誌的な学習を展開することを期した。」と述べている<sup>48</sup>。地誌学習の再登場にあたり、従前に指摘されたような知識羅列型の授業実践の実施ではなく、表1-3に示したように、世界の州ごとに主題を設定し追究する中で地域的特色を理解させる授業実践（以下、主題学習という。）の展開を求めたのである。こうした点について、矢ヶ崎ら（2012）は、かつて行われたように世界全州を網羅的に学習することになるが、単に地理的知識を暗記するのではなく、地域ごとに課題を設定して地域を考える学習が中心になり、地理学習は再び大きく方向を変えることになったと論じている<sup>49</sup>。

このような平成20年版については、井田ら（2012）が、従前と比べて大きく変わったと評し<sup>50</sup>、また竹内（2012）が、平成10年版の地理的見方・考え方、学び方の習得を目指し

<sup>47</sup> 吉開潔（2009），地理的分野の各中項目の解説(2) 地理的分野の改訂の趣旨とポイント③，文部科学省，中等教育資料，pp.46-47.

<sup>48</sup> 吉開潔（2009），前掲書，p.47.

<sup>49</sup> 矢ヶ崎典隆・椿真智子編（2012），世界の国々を調べる，古今書院，改訂版刊行に寄せて

<sup>50</sup> 井田仁康・吉田和義・平澤香・浅川俊夫（2012），前掲書，p.6.

表 1-3 平成 20 年版学習指導要領「世界の諸地域」の概要

<p>(内容)</p> <p>ウ 世界の諸地域</p> <p>世界の諸地域について、以下の(ア)から(カ)の各州に暮らす人々の生活の様子を的確に把握できる地理的事象を取り上げ、それを基に主題を設けて、それぞれの州の地域的特色を理解させる。</p> <p>(ア) アジア (イ) ヨーロッパ (ウ) アフリカ (エ) 北アメリカ</p> <p>(オ) 南アメリカ (カ) オセアニア</p> <p>(内容の取扱い)</p> <p>ウ ウについては、州ごとに様々な面から地域的特色を大観させ、その上で主題を設けて地域的特色を理解させるようにすること。その際、主題については、州の地域的特色が明確となり、かつ我が国の国土の認識を深める上で効果的であるという観点から設定すること。また、州ごとに異なるものとなるようにすること。</p> <p>(解説 抜粋)</p> <p>この中項目は、世界の各州を対象として、それぞれの州内に暮らす人々の生活にかかわり、かつ我が国の国土の認識を深める上で効果的な観点から州内の特色ある地理的事象を基に主題を設定し、その追究を通してそれぞれの州の地域的特色を理解させることを主なねらいとしている。</p> <p>それぞれの州の地域的特色を理解させるには、まず、基礎的・基本的な知識を習得する学習を行い、それらの知識を活用して中学校第 1 学年の生徒の生活と結び付く地理的事象を取り上げ、生徒の関心と結び付きやすい主題を設定し追究する中で、地域的特色が明らかになるように学習を展開していくことが大切である。ただし、この中項目のねらいは、羅列的な知識を身に付けることではない。生徒が世界の地理的事象を身近に感じて、取り上げた世界の諸地域についてイメージを構成することができ、世界の地理的認識を深めていくことが重要である。</p>
--

た地理学習から地誌学習へと大きく舵を切ったと指摘<sup>51</sup>するなど、多くの地理教育関係者から方向性の大転換として受け止められた。以上のように平成 20 年版においては、世界の諸地域において再び地誌学習が採用されることとなった。しかしその際には、従前から指摘され、50 年以上にわたり課題となっている知識羅列型の地誌学習にならないよう、州ごとに異なる主題を設けた学習の展開を求めた。こうした基本方針により、総花的で、細かな知識を注入し、羅列的で、並列的で、網羅的な学習といった地誌学習の課題の克服を目指そうとした<sup>52</sup>。

#### 4 小括

以上ここまで、昭和 30 年版から平成 20 年版まで、中学校学習指導要領における地誌学

<sup>51</sup> 竹内裕一 (2012a) , 前掲書, p.4.

<sup>52</sup> 濱野 (2013) は、世界地誌学習において考慮すべき点として「網羅的にならない」を示している(濱野清 (2013) 新学習指導要領における地誌学習の位置付けに関して, E-journal GEO, Vol. 8(1), p.181.)。また中本 (2014) は、従来の地誌学習に対する批判として「地名・物産を網羅・羅列する暗記学習」を挙げている。中本和彦 (2014) 中等地理・単元「アメリカ」の教育内容開発—科学的社会的認識形成のための地誌学習— E-journal GEO Vol.9(2), p.221.

習に関する内容項目に着目し、地理教育学研究者の評価をまじえ、その取扱いの変遷を概観してきた。地誌学習について端的に述べるならば、この50年以上もの間、地理的分野の中核となる項目として位置付けられてきたが、いかに知識羅列型の地誌学習から脱却するかといったことが課題となり、一貫したテーマであった。確かにこれまで「教育の科学化」、「新しい学力観」、「生きる力の育成」等、それぞれの時代に応じた社会的要請を踏まえて学習指導要領改訂の基本方針が打ち出され、学習指導要領の改訂が重ねられてきた。その度に地理的分野の改訂では、地誌学習の在り方に焦点が当てられ、その扱いをどのようにしていくのかについて議論されてきた。それは、地誌学習は内容が多く、網羅的・羅列的な学習に陥りやすいとの課題が指摘され続けてきたことが背景にあった。地理的分野においては、社会的要請に呼应しつつ、ともすると総花的で、細かな知識を注入し、羅列的で、並列的で、網羅的な学習に陥りやすいという地誌学習の課題を踏まえ、50年以上にわたって改善の試みが続けられてきたのである。例えば昭和30年版から昭和52年版までは、このように静態地誌的な学習が地理学習の基盤となりその範疇における世界地誌学習の改善が重ねられていった。特に昭和44年版では、「窓方式」が採用され、教材の精選の方向性が示され、昭和52年版では、「窓」の内容が一層精選集約された。しかし平成元年版では、3つ程度の国や地域を選択する事例方式が採用され、これまでの地誌学習の一つの転換点となった。さらに平成10年版では地理的分野全体にわたって大きな転換が図られ、各州の地域的特色よりも地域を調査する方法や視点についての学習が重視されることとなった。ところがこうした改訂が世界に関する地理的認識の軽視への批判を呼ぶこととなり、平成20年版においては、世界の諸地域の地域的特色について学ぶ地誌学習の充実が図られることとなった。ただしその際には、従前の地誌学習の反省から、世界の地誌学習においては主題を設けて学習を展開させることとなった。中学校においては、平成20年版学習指導要領が完全実施となった平成24年度からこのような地誌学習が行われている。各州の学習にあたっては、まずは各地域を大観してから主題及び学習問題を設定するといった高度な授業実践が求められており、知識羅列型から脱却できるかその在り方について模索が続いている。

## 第2節 地誌学と地誌学習

前節で検討したように、地誌学習は50年以上にわたり知識羅列型の授業実践からの脱却に挑んでいる。では、なぜ地誌学習は簡単には知識羅列型の授業実践から抜け出すことができないのであろうか。そこで本節では、まずは地誌学の特質やその記述方法（静態地誌と動態地誌）について概観した上で、地誌学習との関係性について検討し、地誌学習が陥りやすいこうした課題について考察を行うこととする。

### 1 地誌学とその記述方法

地理学は大きく系統地理学と地誌学から構成される。それぞれの目的について、矢ヶ崎ら

(2007) は表 1-4 のように整理している<sup>53</sup>。まず系統地理学は、地表におけるさまざまな地理的条件の生成とメカニズムを取り上げ、それらの関係性について分析することを通して、多様な現象と説明するとともに地理的条件の法則性を導き出そうとする。一方、地誌学は、系統地理学の成果を活用して地域におけるさまざまな地理的条件の複合性を構造的に検討し、地域性を明らかにすることを目的としている。こうした地域性を明らかにするために、地誌学は地域を形成する様々な地理的な構成要素を取り上げ、それらの関連性を総合的に考察していく特性をもっている。そのため、地誌学により記述される各地域の地誌は、ともすると網羅的に広範な地理的な構成要素を、地域を形成する項目として取り上げる可能性がある。そこで近年では、分野別の専門の地理学研究者により系統地理学の研究成果を活用し、分担して地誌が執筆されることも多い<sup>54</sup>。このように地誌学においては、対象とする地域の様々な構成要素をもとにいかに関地域性を総合的かつ構造的に把握するかが課題となっている。

表 1-4 系統地理学と地誌学

系統地理学	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 地理的条件の生成とメカニズム、それらの関係について分析</li> <li>・ 地球上の多様な現象の説明、一般的な原理の導出</li> </ul>
地誌学	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 系統地理学の成果を利用し、地理的条件の複合性を構造的に把握</li> <li>・ 地域の総合的な理解、地域性の解明</li> </ul>

矢ヶ崎ら (2007) を参考に作成

地誌の記述方法については、静態地誌とよばれる方法論（以下、静態地誌）と動態地誌とよばれる方法論（以下、動態地誌）の2つに大別できる。以下では、この2つの方法論について説明する。

まず静態地誌については、20 世紀前半に地理学思想を世界的にリードし、地誌学を体系づけたヘットナー (1927) により提唱された<sup>55</sup>。ヘットナーは、地域の構成要素を大きく無機自然、有機自然、人類に分けて説明した。無機自然には地殻、水界、気界、有機自然界には植物界と動物界、そして人類には人種、居住、経済、文化、宗教などがあると論じた。その上で、これらの構成要素の因果的連関の把握により、地域性の認識が可能になると主張している。そこでヘットナーは、各構成要素の因果関係を基本的には、陸塊、河川・気候、植

<sup>53</sup> 矢ヶ崎隆典・加賀美雅弘・古田悦造 (2007) , 地理学基礎シリーズ 3 地誌学概論, 朝倉書店, p.1.。なお、地理的条件については、地形、気候、土壌、植生、天然資源などの自然的条件と、文化・伝統、政治、社会、経済などの人文的条件が含まれると説明している。

<sup>54</sup> 櫻井明久 (2013) , 人文地理学会編, 人文地理学事典, 丸善出版, pp.118.

<sup>55</sup> 手塚章編 (1991) , 地理学の古典, 古今書院, p.158.

物・動物、人間生活の現象の順序で把握しようとした<sup>56</sup>。つまり、ある地域の現象について、まずは自然との関係を取り上げ、次に人間生活や現象相互の関係性を順序立てて明らかにしようとした。こうして、地域が構成要素の寄せ集めではなく相互に関連した全体であるとともに、そのシステムは場所ごとに変化するものであると説いた。こうした方法論により各々の地域性を解明していくことが地誌学の基本的命題であると主張している。

一方、動態地誌を提唱したのはシュペートマンである。シュペートマンは、ヘットナーの地誌は多くの要素の羅列に終わる危険性があり、地域の特色が捉えにくいと批判し、地誌学は個別科学の単なる寄せ集めではなく、各場所にとり本質的な特徴を帯びた「有力なもの」を取り出し、それとの関連において諸要因の関連を明らかにすると主張した<sup>57</sup>。こうした主張の背景には、地域を形成する構成要素を1つ残らず取り上げること自体が困難であり無意味であるといったシュペートマンの考え方が<sup>58</sup>。そのため、地域の現在の特性を把握して、それを中心に記述を進めるという地誌が必要であると主張した<sup>59</sup>。南極を例にするならば、ヘットナーの場合は、研究史・面積・海岸・地質・地形・氷河・気候・植物・動物・人間・政治的分割という順序で記述されていくのに対し、動態地誌の場合は、「寒さ」が南極のすべてを支配していることに注目して、それを特性として記述を進めるということになる<sup>60</sup>。

これに対しヘットナーは、シュペートマンの主張は科学上の認識の問題ではなく、単なる叙述の問題にすぎず、科学であるかぎり認識された全領域が組織立って叙述されなければならず、明晰さと完全さと均一さの重要性を論じ、動態地誌を強く批判した<sup>61</sup>。能（1967）も、地誌学が取扱う内容選択の重要性について指摘しつつも、動態的地誌論から得られる解答は、単に主観的な価値判断による取捨選択であると批判している。さらには全ての地域の特性を簡単に把握することが可能であるか、諸要素間の比較をいかに行うのかといった点について疑問を呈している。その上でアフリカを例に、ある動態論者のアフリカの一般的な地誌では、プランテーションの産物の輸出入について詳細な記述があるものの、アフリカ住民の主食については一言の言及もないと、動態地誌の問題点を指摘している<sup>62</sup>。

以上のように、静態地誌及び動態地誌には双方それぞれに特性があり、課題が指摘されてきた。ここまでの検討を整理するならば、地誌学は、対象地域の地域性を形成する構成要素

---

<sup>56</sup> ヘットナー（平川一臣・守田優・竹内常行・磯崎優訳）（2001），地理学—歴史・本質・方法，古今書院，pp323-472.

<sup>57</sup> 水津一郎（1974），近代地理学の開拓者たち，地人書房，p.130-132.

<sup>58</sup> 長谷川典夫（1994），地誌学研究—地誌作成法とその実例—，大明堂，p.12.

<sup>59</sup> 能登志雄（1967），地誌学，木内信蔵・西川治編，朝倉地理学講座 I，地理学総論，pp.176-210.

<sup>60</sup> 田村百代（1984），田中啓爾と日本近代地誌学—欧米地誌学との関連—，古今書院，pp.72-73.

<sup>61</sup> 水津一郎（1974），前掲書，p.131.

<sup>62</sup> 能登志雄（1967），前掲書，p.190-191.

間の関連を考察することにより地域性を把握することを目的としているものであった。記述の方法には、主として、地形や気候などの自然的要素、人口・産業・交通などの人文的要素といった構成要素ごとに並列的な記述を行う静態地誌と、地域性を形成する最も有力な要素を中心に記述する動態地誌の2つがある。静態地誌、動態地誌双方にはそれぞれの特性があり、それらを理解しておくことが世界地誌学習の授業実践において重要であろう。以上のような整理を踏まえ、次項では平成20年版で求められている世界地誌学習との関わりについて検討を行う。

## 2 地誌学と地誌学習の課題

地誌学習は、なぜ知識羅列型であると批判されるのであろうか。中学校における地誌学習の課題について、地誌学と地誌学習の関係から考察する。

西脇(1993)は、従来から地誌教育は地誌学の成果に大きく依存しており、地誌学の成果を学校教育向けに圧縮し、単純化したのが地誌教育であったといっても過言ではなかったと指摘している<sup>63</sup>。前節で検討したように、中学校の地誌学習は、昭和30年版の学習指導要領において世界地誌学習が教育内容として設定されて以降、今日に至るまでいかに網羅的・羅列的な学習から脱却を図るかということがつねに課題となってきた。こうした課題について、西脇の主張や前項で整理した地誌学の記述方法論との関係から述べれば、地誌学習の授業実践が、静態地誌を基盤として展開されてきたことに起因するものであると考えらよう。つまり、知識羅列型との評価は、学校教育における地誌学習に向けられたものであると同時に、それは授業実践の基盤となった静態地誌が抱える課題でもあると指摘することができる。静態地誌が明晰さと完全さと均一さを求めるのであれば、それを圧縮した地誌学習も自ずと網羅的にならざるを得ないであろう。

確かに、学習指導要領では、静態地誌を基盤としつつも「窓方式」を採用するなど、地域の諸事象の特色となるいくつかの諸事象を取り出し、それらを中心として他の事象との関連性を明らかにする動態地誌を援用することにも触れられてきた。しかし、こうした点について西脇は、動態地誌を用いようとしても地域を形成する最大の要因を客観的に指摘することが困難であるため、実際には第三者の説明に近い静態地誌の方法で記載された地誌を学ぶことが多かったと論じている。その上で、静態地誌による授業実践の弊害について、静態地誌は地域の構成要素をとかく羅列しがちになり、授業が平板で単なる事実として情報を獲得する百科事典のようなものになると指摘している。さらには、地理は暗記学習であるという印象を生徒に与えるとともに、地域の個性や特色が不鮮明であるがゆえに授業内容もとらえづらく生徒の関心も低下すると論じている<sup>64</sup>。

一方、山口(2008)は、地誌の記述にあたり理論的には静態地誌が適していると述べつつも、厳密な静態地誌の記述は厳密には非常に困難であり、事項を羅列する俗流静態地誌に陥

<sup>63</sup> 西脇保幸(1993), 地理教育論序説—地球的市民性の育成を目指して—, 二宮書店, p.107.

<sup>64</sup> 西脇保幸(1993), 前掲書, p.107.

りやすいと指摘している<sup>65</sup>。また、森分（1978）は、地理教科書の構成や記述について、教師の多様な使用目的を鑑み、可能な限り内容を網羅し、特定の視点や立場を排して客観的に事象を整理して記述されるものであると指摘した上で、視点を定めて項目間を関連付けるといった構造的な地域性の把握は、教師に委ねられており、授業で単に内容の詳細な説明を行えば、断片的な事象の平盤な学習となっていかなざるをえないと論じている<sup>66</sup>。確かに、静態地誌を基盤として記述された教科書をそのまま教示することを重視するのであれば、地形や産業などの項目ごとに内容を取り扱う網羅的・羅列的な授業実践となっていくことは容易に予想される。

では、地域の中核となる構成要素を主題として設定する動態地誌的な学習が採用された現行の学習指導要領においては、網羅的・羅列的な学習の克服に向け、いかに世界地誌学習の授業実践を創造していけばよいのであろうか。山口（2008）や竹内（2012）は、地誌学において記述される静態地誌や動態地誌の特性を検討した上で地誌学習の改善に向けた指針を示している。

まず山口は、網羅的・羅列的な記述を避け、地域の特色を捉えやすいといった長所をもつ動態地誌に着目している。しかし一方で動態地誌は、有力な要素のみへの着目でよいか、主観的ではないかといった宿命的な課題も持ち併せていると指摘している。そこで平成20年版の地誌学習の主題設定や教材構成にあたっては、シュペートマンの主張する動態地誌の長所に着目し、ある内容・題材に重点を置いて教材構成をする地誌学習として動態地誌を弾力的に扱うことがポイントであると論じている<sup>67</sup>。また山口は、網羅的・羅列的といった地誌学習の課題を克服できなかったのは、従前の地誌学習が、全体地域の地誌的空間的パターンを捉えるといった点に十分配慮してこなかった点にあるとも指摘している。部分地域の特色は全体地域との関連においてはじめて明らかになると指摘し、こうした点への配慮が地誌学習の成否の鍵を握ると論じている<sup>68</sup>。

また竹内（2012a）は、動態地誌的な学習の有効性について、次の4点を指摘し授業実践の構想に示唆を与えている<sup>69</sup>。それは、①動態地誌的な学習は地誌学習が本来目指す地域性の解明に適している、②地域空間の全体性への着目により、地域を構成する要素間の関係性を解明することができる、③従来の平板な地誌学習を克服できる、④変化の時代における地誌学習に適している、である。すなわち①では、地域を構成する無数の要素を取り上げることが困難であり、動的な把握こそが地域的特色を鮮明に描き出せることを指摘している。②では、静態的地誌が地域に存在する事象を分解して取り扱うのに対し、動的的地誌は地域的特色を表す事象を中核として地域構成要素を有機的に関連付けた考察により、多面的・多角的

---

<sup>65</sup> 山口幸男（2008），前掲書，p.12.

<sup>66</sup> 森分孝治（1978），社会科授業構成の理論と方法，明治図書，p.19.

<sup>67</sup> 山口幸男（2008），前掲書，pp.12-14.

<sup>68</sup> 山口幸男（2008），前掲書，p.15.

<sup>69</sup> 竹内裕一（2012a），前掲書，p.5.

な地域の把握が可能であると論じている。③では、静態地誌的学習は、総花的な地理的知識の羅列や平板な学習の繰り返しにより、ともすると生徒の学習意欲が高まらない傾向にあり、一方、動態地誌的学習は地域的特色を表すテーマを軸に一つのストーリーとして授業が展開され、生徒の興味・関心を喚起することが期待できると述べている。④では、単なる知識・情報の提供だけでなく、生徒がそれらを関連付け、構造化による理解から自らの世界認識の絶えざる更新と再構成が可能になると説明している。

一方で竹内は、動態地誌的学習の問題点として次の4点を指摘している。それは、①動態地誌は地域的特色が明確な場合は有効であるが、そうでない場合は成功するとは限らないこと、②地域的特色を特定するための判断基準、③地域を構成する要素と中核となるテーマの関係性、④漏れ落ちる要素の問題である。すなわち①では、例えば明確な地域的特色を見出せない地域や特化した要素が多数存在するような地域では動的に地誌を描くのは困難であることを指摘している。②では、その地域において何が最も重要な要素であるのかを判断しなければならないが、その判断が便宜的かつ主観的なものに陥る危険性を内包することの危険が指摘されている。③では、地域性を特徴づける主題の導出には、地域を構成する個別要素の理解とその関係性の俯瞰が求められることを主張している。また④では、特定の主題を中核に地域を記述する手法の帰結が説明されている。その上で以上の4点はそれぞれが単体で存在するのではなく関係性を内包しており、整理するならば、動態地誌的学習の授業実践化にあたり地域に関する幅広く深い理解、的確な問題把握、地域構成要素の総合的・構造的な理解、高度な授業実践力が求められると論じている<sup>70</sup>。

以上のように、山口と竹内は、地誌学習に動態地誌の長所を本格的に導入し、中核となる要素を中心に地域を構成する要素間の関連を考察することにより、地域的特色を把握しやすくなり、網羅的・羅列的な地誌学習を克服することができると論じている。すなわち、地誌学の本質を適切に捉えて地域的特色を把握し、地誌学習の授業実践に反映させていくことの重要性を指摘している。しかし一方で、地域を構成する要素と中核となる要素やテーマをどのように構造的に描出したらよいのかといった点については、課題の提示に留まっていた。ではいかに地域的特色の把握や中核となる要素の描出を行っていけばよいのであろうか。

### 第3節 授業実践力の基本的枠組み

本節では、前節で検討した地域的特色の構造的な把握を起点として、地誌学習の教材開発や単元構想への具体的転換といった授業実践力の基本的枠組みについて検討を行う。

#### 1 地域的特色の構造的把握と授業実践化

ここでは、前節での検討から導出された、いかに地域的特色の構造や中核的な要素を把握

---

<sup>70</sup> 竹内裕一（2012），前掲書，p.5.

していけばよいのか、といった課題について、木内（1968）、千葉（1972a、1972b）、松井（1969、1989）、伊藤（2012、2015）による議論をもとに検討を行う。

まず、地域的特色の構造的な把握について、地理学において多数引用されるものに木内（1968）の研究がある。木内は、地理学的研究においては、位置や分布、環境等の諸概念にともなった地域構造についての考察が必要であると述べた上で、地域構造を①一地域を構成している諸要素と諸因子の関係、②全体と部分、階層、並列等の体系のような複数地域の相互関係という二型に分類して説明している。このうち①について、ある地域の研究にあたり要素や因子を羅列したのみであれば、それは地域構造の研究ではないとして、それらの関係を平面的にも成立の順序においても明らかにすることの必要性を論じている<sup>71</sup>。

こうした木内の指摘を受けて、地域構造の図化を検討したのが千葉（1972a、1972b）である。千葉は、地域を構成する諸要素、諸因子はきわめて複雑な系列をなして入り組んでいるとして、これを可能な限り簡潔かつ明瞭な理解するため、地域構造図の作成に着眼している。地域構造の着眼の視点や図の書き方については表 1-5 のように説明している<sup>72</sup>。

これらの手順は、平成 20 年版における主題を中核として地域的特色を捉えて理解させていく地誌学習の授業実践にあたり有益な示唆を与えてくれる。単に地域構造図の書き方に留まるものではなく、地域構造を捉えていく地理的見方・考え方に関する説明を提示している知見であると理解することができる。特に「集積点」を仮に設定し諸事象との関連を検討していくことは、どのように主題を設定し地域的特色を捉えていくのかといった、世界地誌学習の授業実践上の課題に呼応するものである。こうした手順を教材研究に援用するならば、対象となる地域の特徴的な事象、諸要素や諸因子を見出し、それらを統合・集積していくような事象を集積点として措定しながら、地域構造を捉えていくことが可能となろう。つまり、集積点を鍵概念として、生徒の追究意欲を促す主題を構想しつつ、それを中核として生徒に理解させたい地域的特色を把握していくことが考えられる。

こうした地域構造を捉える視点について、実際の小学校社会科における授業実践を念頭に検討を行ったものに松井（1969、1989）の研究がある。松井は、小学校中学年の社会科における地域観察を事例に検討を行った。この中で松井は、地域観察の視点として、地理学の立場から、①景観的考察、②分布的考察、③立地的考察、④地域的考察、⑤地域形成過程の考察を挙げ、これらを地理的見方・考え方として整理し提示している。それぞれの考察については、①実在する地理的事象の感覚的な把握、②分布状態やそれと地理的条件又は他の分布事象との関連的な把握、③②の上に展開される立地条件等を踏まえた場所の選定等、④地域的分化とその背景となる自然的、人文的諸条件の考察、⑤景観的或いは機能的な地域形

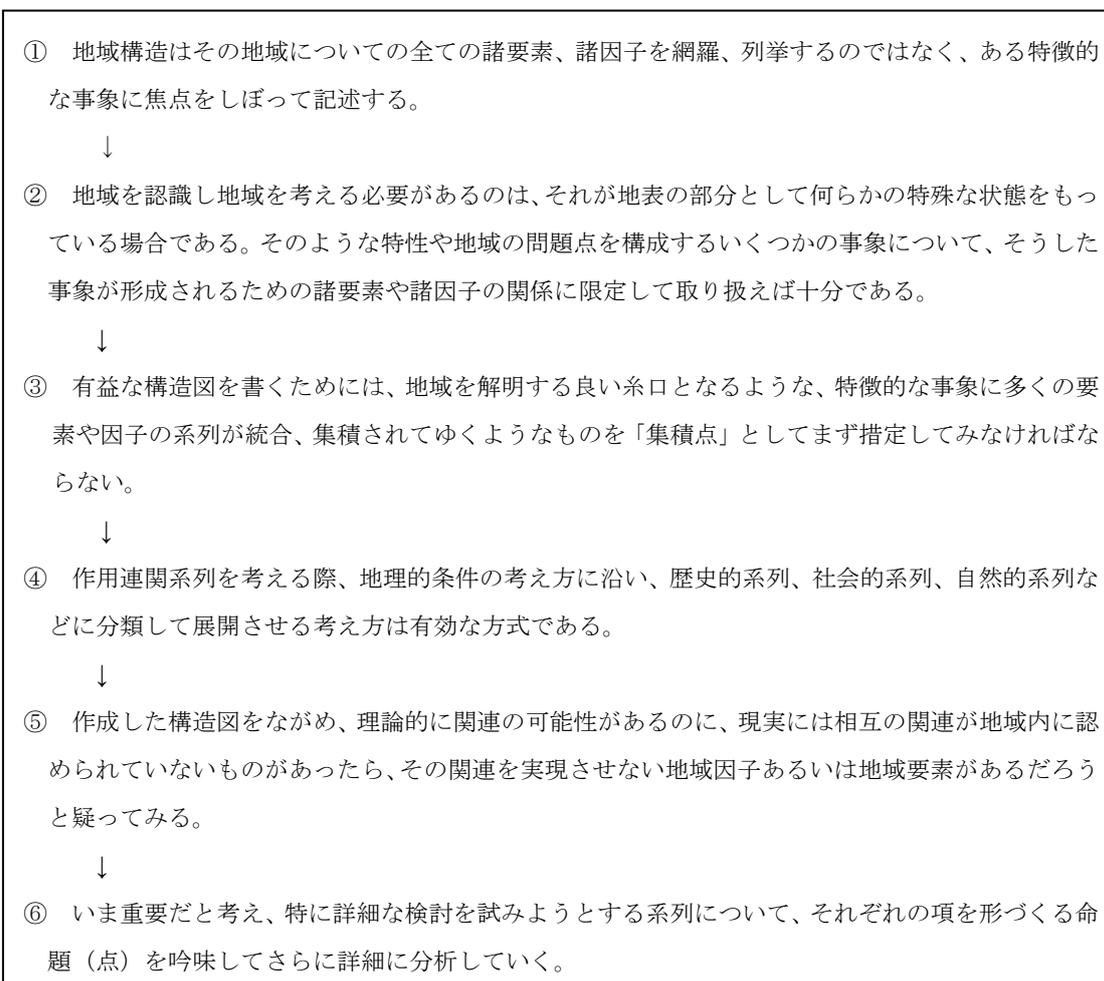
---

<sup>71</sup> 木内信蔵（1968），地域概論—その理論と応用—，東京大学出版会，pp.99-101.

<sup>72</sup> 千葉徳爾（1972a），地域構造図について（1），地理，17（10），pp.64-69.

千葉徳爾（1972b），地域構造図について（2），地理，17（11），pp.71-76.

表 1-5 地域構造図の書き方



千葉（1972a）をもとに作成

成過程の考察であると説明している<sup>73</sup>。こうした松井の研究は、地理的な見方・考え方の視点を実際の教材研究の手順に落とし込んでいるところが非常に示唆的である。

以上のような千葉や松井などの議論を踏まえて、小学校中学年の社会科における地域農業学習を事例に、地域構造の把握に基づく授業実践化の手順をいっそう具体的に検討したものに伊藤（2015）の研究がある。伊藤は、地域構造の把握にあたっては、景観的考察及び分布的考察により把握し、その意味を立地的考察や地域形成論的に考えながら取りまとめていくことがよいと論じている。その上で、地域農業を事例に地域事象の構造的な理解を踏まえた教材化の手順を示している。まず教材化にあたっては、現地観察が求められるとして、①景観から観察する農業事象と他事象の關係といった「地域のつくり」の把握、②分布的見

<sup>73</sup> 松井貞雄（1969），小学校中学年社会科学学習指導の地域観察について，愛知教育大学研究報告 教育科学，(18)，pp.1-14。松井貞雄（1989），回顧 地理学研究と地理教育研究，地理学報告(68)，愛知教育大学地理学会，pp.10-19。

方による事象や関係のひろがりの把握、③把握した事象の地域的意味をフィールドで理解する、という3つの手順を示している。このうち②については、事象の面的ひろがりの把握により他事象との関係や立地を規定する条件の予測に結び付くこと、③については、この段階こそ地域事象を地域構造論的に把握し、立地あるいは地域形成論的な考察が重要であると説明している。特に地域形成の視点から「地域を構成する要素・因子の相互関係を把握し、地域形成の主要因・助長条件・契機を理解すること」の必要性を主張している。さらに伊藤は、こうした地域理解の後に、学習指導要領の趣旨や子どもの発達段階や興味・関心を踏まえて主体的な学習を促す単元学習計画などのカリキュラムに転換できれば、質の高い社会科学学習が担保できると指摘している。単元開発においては、学習対象となる地域の事象をいかに教師が指導したいことや子どもが追究したいことに転換できるかが課題になる。こうした点について伊藤は、地域に対する理解があれば中心とすべき学習課題はみえてくると論じている<sup>74</sup>。また伊藤(2012)は、こうした地域的特色の構造的把握を起点した授業構想について、地誌学習の単元開発においても同様に地域事象の構造的把握が求められると述べている<sup>75</sup>。

なお、ここで地理的見方・考え方の定義について検討しておく。地理的見方・考え方については、これまで地理教育の分野において多様な理論的な検討が行われている。その端緒となる議論には結城(1960)や出石(1961)によるものがある<sup>76</sup>。その後、地理的見方・考え方の議論に一つの指針を示したのが滝口(1973)である<sup>77</sup>。この滝口の議論を基礎に、その

---

<sup>74</sup> 伊藤貴啓(2015), 小学校社会科における地域事象の教材化と教師の力量形成(Ⅱ)―地域事象の構造的把握と地理的フィールドワーク技法の分析から―, 愛知教育大学研究報告 教育科学編, 64, pp.127-135.

<sup>75</sup> 伊藤貴啓(2012), 教師の地域を見る目を地域学習・地誌学習―地域を構造的に把握しよう!, 東書Eネット(東京書籍), <http://ten.tokyo-shoseki.co.jp/downloadfurl/htm/esdf1413.htm>

<sup>76</sup> 結城一義(1960), 社会科における新しい地理学習, 明治図書出版, 236p., 出石一雄(1961), 地理的見方・考え方の重要性, 地理, 6, pp.456-459. 地理的見方・考え方について、結城と出石に共通するのは、分布を把握した上で要因や他地域との関係性を考察し、比較や関連により総合的に地域性を捉えていく点である。

<sup>77</sup> 滝口昭二(1973), 小中高における地理的見方考え方の系統, 新地理, 21(2), pp.20-32. 滝口は、結城や出石のように分布的・関係的・地域的な捉え方を「地域性中心型」と整理した上で、それに加えて地域性の変化や開発保全の視点, 地理的認識の広がりなど動態的傾向を捉える「地理的診断型」の見方・考え方の必要性を指摘している(安藤正紀(1979), 戦後の地理教育界における学力観に関する予察的考察, 新地理 27(2), pp.40-48.)。なお、地理的見方・考え方は、1950年代から60年代にかけては用語としてまだ定着しておらず、それまでは「地理意識」や「地理的意識」という用語が多く使用されている(大関泰宏(2000), 「地理的な見方や考え方」の系譜, 岐阜大学教育学部研究報告 人文科学, 49(1), pp.29-37.)。しかしその後は「地理的意識」などの用語が使用されなくなり、両者の明確な概念規定が明示されないまま、地理的

後も菊地（1976）や山口（2002）などにより地理的見方・考え方の理論的な構造や学習指導要領との関係などについて多様な検討が展開されている<sup>78</sup>。特に学習指導要領改訂のたびに、地理授業における地理的見方・考え方の議論が活性化してきた。一方、戸井田（1999）や大関（2000）、吉田（2011）によれば、こうした議論により地理的見方・考え方に関する共通認識が得られたとは言えず、現状では、誰もが共通に理解できるようなものが存在する状況に到達しているわけではない。そこで、学習指導要領の定義及びその展開に依拠して議

表 1-6 平成 20 年版における地理的見方・考え方

概 要	地理的な見方と地理的な考え方は相互に深い関係があり、本来は地理的な見方や考え方として一体的にとらえるものである。しかし、あえて学習の過程を考慮して整理すれば、地理的な見方とは、日本や世界にみられる諸事象を位置や空間的な広がりとのかかわりで地理的事象として見いだすことであり、地理的な考え方とは、それらの事象を地域という枠組みの中で考察するということができる。
地理的な見方の基本	① どこに、どのようなものが、どのように広がっているのか、諸事象を位置や空間的な広がりとのかかわりでとらえ、地理的事象として見いだすこと。また、そうした地理的事象にはどのような空間的な規則性や傾向性がみられるのか、地理的事象を距離や空間的な配置に留意してとらえること。
地理的な考え方の基本	② そうした地理的事象がなぜそこでそのようにみられるのか、また、なぜそのように分布したり移り変わったりするのか、地理的事象やその空間的な配置、秩序などを成り立たせている背景や要因を、地域という枠組みの中で、地域の環境条件や他地域との結び付きなどと人間の営みとのかかわりに着目して追究し、とらえること。
地理的な考え方を構成する	③ そうした地理的事象は、そこでしかみられないのか、他の地域にもみられるのか、諸地域を比較し関連付けて、地域的特色を一般的共通性と地方的特殊性の視点から追究し、とらえること。
主要な柱	④ そうした地理的事象がみられるところは、どのようなより大きな地域に属し含まれているのか、逆にどのようなより小さな地域から構成されているのか、大小様々な地域が部分と全体とを構成する関係で重層的になっていることを踏まえて地域的特色をとらえ、考えること。
	⑤ そのような地理的事象はその地域でいつごろからみられたのか、これから先もみられるのか、地域の変容をとらえ、地域の課題や将来像について考えること。

見方・考え方の方がよく使用されるに至っている（吉田剛（2008）、中学校学習指導要領社会における地理的見方・考え方の潮流、宮城教育大学紀要、43、pp.43-59.）。

<sup>78</sup> 菊地利夫編（1976）、高校地理教育の原理と方法、古今書院、pp.60-87.、山口幸男（2002）、前掲書、p24-35.

論が展開されている<sup>79</sup>。そこで本研究では、表 1-6 に示した平成 20 年版の学習指導要領における地理的見方・考え方の定義を基軸として検討を行っていくこととする。

以上ここまで、木内、千葉、松井、伊藤による議論から、地域的特色の構造的な把握と授業実践との関わりについて検討を行った。地域構造の把握については、事象のもつ地域的特色がいかなる要素から構成されてきたのかを、構成要素・形成因子間の結びつきから、集積点を措定しつつ全体の構造を把握することと論じられている。その際には、景観的考察や分布的考察により把握しながらその意味を立地的考察や地域形成論的に考察するといった、地理的見方・考え方を活用して地域事象を構造的に把握していくことが有効であることが示唆された。本研究では、地理的見方・考え方について、学習指導要領の定義を基軸に議論が展開させていくが、地理的見方・考え方を援用した地域構造の把握は、授業実践化にあたり教師の授業構成力を高めるとともに、子どもによる主体的な学習への転換を図る着想に機能することが期待される。しかし、こうした地理的見方・考え方の地誌学習の授業実践への具体的な援用に関する検討及びその可視化については、十分な議論が蓄積されているわけではない。そこで次項では、地域構造の把握に基づく地誌学習への具体的な転換について検討を行うこととする。

## 2 授業実践への具体的な転換

地誌学や地理教育に関する知見を理論的に検討した上で、地誌学習における授業実践化の視点や方法論を具体的に提示したものに塩満（2010）や中條ら（2014）の議論がある。

まず、塩満（2010）は、地誌学習の授業実践化の視点について、①中核事象や関連付ける事象を設定する、②中核事象に関する「なぜ疑問」と他の事象に関する下位の問いを有機的に関連付ける、③動態地誌の学習を基本的学習過程に位置付ける、といった3点を提示している。①については、地域的特色や中核となる事象を教師の主観により設定されることを避けるため、従前の教科書や地誌に関する文献、授業プランや学習指導要領が記載された文献の分析を推奨している。これは、塩満の検討が平成 20 年版学習指導要領に基づく教科書が出版される以前のものであることが影響している。②については、具体的な単元開発にあたり、中核事象に関する「なぜ疑問」を、単元を貫く問いとして設定し、それに結び付く下位の問いを解き中核となる問いの答を関連付け、地域的特色を明らかにしようとするものである。また③については、②をもとに、第1時では対象となる地域を概観して中核となる問いを設定し、第2～4時では、下位の問いの追究により中核とした事象と他の事象を関連付け、第5時では、総括として地域的特色に関する学習内容に基づいて今後の発展を予測し、

---

<sup>79</sup> 戸井田克己（1999）地理的見方・考え方の基礎的考察，井上征造・相澤善雄・戸井田克己編著，新しい地理授業のすすめ方－見方・考え方を育てる，古今書院，pp.8-23.、大関泰宏（2000），前掲書，pp.29-37.、吉田剛（2011），社会科地理的分野における地理的見方・考え方と地理的技能の枠組み－内容知と方法知の視点から－，新地理 59(2)，日本地理教育学会，pp.13-32.

価値判断を求める場面を設定している<sup>80</sup>。

一方、中條ら（2014）は、教師が教科書に記述された内容を一方的に授業する方法では、これまで批判されてきた静態地誌的な手法による地誌学習に戻ってしまうといった懸念から、授業実践化の視点として、①学習者にとらえさせたい地域的特色を提示する、②中核事象が反映した「なぜ・どうして型」の単元を貫く課題を設定し、課題を学習者に内在化させるための手立てを講じる、③課題追究過程において中核事象と関連づく事象との関係性を明確にし、学習者がそれを理解できるよう学習過程や学習方法を工夫する、④地域的特色を捉えた過程や成果を表現する場を設ける、という4点をあげるとともに中部地方を事例にその具体を示している<sup>81</sup>。このように中條らは、授業実践化にあたり直面するであろう課題を想定し具体的対応を検討している。その中で、中核となる事象に基づく課題設定と追究に向けた他の事象との関連の理解、生徒がその関連性を見出すための資料の提示の重要性を論じている。

以上の塩満、中條らの検討を比較したものが表1-7である。この表を見ると、両者の見解には、Ⅰ地域的特色の構造的把握、Ⅱ問いと授業実践の構造化の2つの段階があることが指

表1-7 塩満（2010）と中條ら（2014）の具体的転換

	塩満（2010）	中條ら（2014）
Ⅰ 地域的特色の構造的把握	① 中核事象や関連付ける事象を設定する	① 学習者にとらえさせたい地域的特色を提示する
Ⅱ 問いと授業実践の構造化	② 中核事象に関する「なぜ疑問」と他の事象に関する下位の問いを有機的に関連付ける	② 中核事象が反映した「なぜ・どうして型」の単元を貫く課題を設定し、課題を学習者に内在化させるための手立てを講じる
Ⅱ-(7) Ⅰを踏まえた問いの構造化		
Ⅱ-(1) Ⅱ-(7)を踏まえた授業実践の構造化	③ 動態地誌的学習を基本的学習過程に位置付ける ・地域を概観し中核となる問いを設定する ・下位の問いの追究により中核となる事象と他事象を関連付ける ・今後の発展を予測し価値判断を求める場面を設定する	③ 課題追究過程において中核事象と関連づく事象との関係性を明確にし、学習者がそれを理解できるよう学習過程や学習方法を工夫する ④ 地域的特色を捉えた過程や成果を表現する場を設定する

<sup>80</sup> 塩満貞徳（2010），地理的分野「関東地方の特色」，社会系教科教育学会編，社会系教科教育研究のアプローチ～授業実践のフロムとフォー，学事出版，pp.59-67.

<sup>81</sup> 中條暁仁・岩本知之・早馬忠広（2014），前掲書，p.74.

摘できる。さらにⅡについては、(ア)Ⅰを踏まえた問いの構造化、(イ)Ⅱ-(ア)を踏まえた授業実践の構造化の2つの段階があることを指摘できる。また、このⅠ、Ⅱ-(ア)、Ⅱ-(イ)の段階については、例えばⅡ-(ア)に「Ⅰを踏まえた」とった説明が付与されているようにⅠ→Ⅱ-(ア)→Ⅱ-(イ)のように順序性があることを指摘できる。こうした各段階とその順序性については、両者の共通性として指摘することができよう。以上の各段階とその順序性は、中核となる事象を検討して主題を設定し、生徒による主体的な学習を展開させる平成20年版の世界地誌学習の授業実践において有効に機能することが期待される。

その一方で課題として次の二点を指摘できる。まず一つは実際の授業実践にあたっては、Ⅱ-(イ)の後、さらに1単位時間における授業実践化の検討が必要であると考えられる。この点については、塩満が1単位時間における授業計画を提示し実際に授業を実践しているものの、授業実践の構成原理について具体的に示しているわけではない。よって、こうした点については検討の余地が残されている。いま一つは、こうした検討は、塩満、中條らの個別の検討に留まっている点を指摘できる。他の社会科教師の授業実践がどのように展開されているのか、そのプロセスについても検討を行う必要がある。

なお、塩満と中條らの共通性である、Ⅰ地域的特色の構造的把握及びⅡ問いと授業実践の構造化といった授業実践の視点については、前項において検討した伊藤の社会科地域学習の授業実践に関する議論との親和性が高い。伊藤(2012)は、千葉をはじめ地理学・地理教育学における議論を社会科授業実践に応用していた。表1-8は、塩満、中條らと伊藤の議論についてその共通性に着目し整理したものである。

表 1-8 塩満、中條らと伊藤の議論

	塩満、中條ら	伊藤
地域理解	地域的特色の構造的把握 ・中核事象と関連事象の設定による地域的特色の把握	地域的特色の構造的把握 ・地理的見方・考え方、地域構造図の援用による地域的特色の把握
授業実践化	問いと授業実践の構造化 ・中核となる問い(事象)と下位の問い(事象)との関連づけ	主体的な学習を促す授業実践への転換 ・教師の指導事項(学習指導要領等)や生徒の実態(関心・生活経験等)を踏まえて

塩満ら(2010)、中條ら(2014)、伊藤(2012、2015)をもとに作成

以上の検討を踏まえ、世界地誌学習の授業実践力の基本的枠組みとして整理したものが表1-9である。

世界地誌学習の授業実践力の基本的枠組みとしては、1 地域的特色の構造的把握、2 問いの構造化を基盤とした主体的学習を促す授業実践への転換、3 地理的見方・考え方の援用の3つに整理し提起した。1については、地誌学習の授業実践化においてまず重要となる、中核事象と関連事象をもとに地域構造の把握による地域的特色の理解を提起したものであ

表 1-9 ここまでの検討を踏まえた世界地誌学習における授業実践力の基本的枠組み

地域理解	1 地域的特色の構造的把握 ・中核事象と関連事象をもとに地域構造の把握による地域的特色の理解	3 地理的見方・考え方の援用 ・地理的見方・考え方による1と2の架橋、一貫性の担保
授業実践化	2 問いの構造化を基盤とした主体的学習を促す授業実践への転換 ・中核となる問い（事象）と下位の問い（事象）との関連づけ ・教師の指導事項（学習指導要領等）や生徒の実態（関心・生活経験等）を踏まえて	

る。こうした理解においては地域構造図の作成や援用が有効であろう。2については、1における理解をもとにした単元及び1単位時間授業の構想及び展開に関する授業実践化を提起している。中核となる問い（事象）と下位の問い（事象）との関連づけや、学習指導要領等といった教師の指導事項や生徒の関心や生活経験等の実態を踏まえていく必要がある。3については、1と2を架橋し、一貫性を担保する地理的見方・考え方の援用である。1の地域理解、2の授業実践化にあたっては地理的見方・考え方の視点を援用しなければ、地域的特色の把握や地誌学習の授業実践化、或いは両者の架橋や一貫性を担保することは困難であると判断した。なお、以上の世界地誌学習における授業実践力の基本的枠組みについては、上述のとおり、本節までの検討を踏まえて整理し提起したものである。第Ⅱ部であらためて検討を行うこととする。

#### 第4節 小括

本章では、序章で述べた課題意識にもとづき、世界地誌学習に関する地誌学や地理教育学における研究の動向から検討を行った。

第1節では、世界地誌学習の学習指導要領における取扱いの変遷やそれに関する議論について検討を行った。地誌学習については、昭和30年の学習指導要領に登場して以降、50年以上にわたって知識羅列型学習からの脱却が課題となっている。そのため、平成52年版までは「窓方式」による学習内容の重点化、平成元年版では事例の選択、平成10年版では方法知の重視により課題の克服を志向した。しかし学校現場では、難解なカリキュラム構成原理や入試への対応等からその趣旨が十分に浸透しなかった。そこで平成20年版では主題をもとに地域的特色の把握を促す動態地誌的な学習の導入により課題の克服を目指しているが、従前と変わらない授業が展開されているという課題が指摘されていた。

第2節では、地誌学習は、地誌学の研究成果を圧縮して展開されてきたという指摘を踏まえ、地誌学と地誌学習の関係性について検討を行った。地誌学とは、系統地理学の成果を利用し、地理的条件の複合性を構造的に把握して地域性を解明し、総合的に地域を理解してい

く研究分野である。地誌の記述方法には、ヘットナーが主張する静態地誌とシュペートマンが主張する動態地誌がある。地誌学習は従前から知識羅列型の学習の克服が課題となっていたが、これは静態地誌を基盤に学習が展開されてきたことに起因するものである。そこで平成 20 年版の地誌学習においては、地域的特色の構造的な把握により中核的な要素を抽出し、課題の克服を目指すべきであると主張されていた。

第 3 節では、まず地域的特色の構造を捉える方法論について検討を行った。中でも千葉（1972a、1972b）は、木内（1968）の地域の概念を踏まえて、地域構造の図化に関する方法論を提示していた。図化にあたり、地域を構成する諸要素は複雑であるが特徴的な事象に焦点化する重要性が論じられていた。こうした議論を受け伊藤（2012、2015）は、地誌学習の授業実践化にあたり、地理的見方・考え方を基盤とした地域的特色の構造的把握とそれをもとにした授業実践への転換を提起していた。これらの検討から、地域事象の構造的把握にあたっては地理的見方・考え方の活用が有効であることが示唆された。その上で授業実践化にあたっては、地域事象の把握からいかに生徒による主体的な学習展開に転換を図り、授業構成を構想することが鍵となることを確認することができた。

そこで次に、授業実践への具体的転換について検討を行うため、塩満（2010）や中條ら（2014）の議論をもとに検討を行った。塩満や中條らの主張の共通項としては、授業実践への具体的転換にあたり、地域の構造的把握→問いの構造化→授業実践化といった 3 段階の原理とその順序性を確認することができた。しかし一方で、こうした構成原理の提示は、個々の検討に留まり、複数の教師が有する構成原理について検討を行うことが課題となっていた。

以上の検討を踏まえ、世界地誌学習における授業実践力の基本的枠組みについて、1 地域的特色の構造的把握、2 問いの構造化を基盤とした主体的学習を促す授業実践への転換、3 地理的見方・考え方の援用、の 3 つに整理し提起を行った。この基本的枠組みについては、本研究の検討課題の(1)の検討にあたりまずは援用しようと考えた。具体的な説明は、第 I 部の小括で論じることとする。

## 第2章 省察による授業実践力向上に関する教育環境学的検討

## 第2章 省察による授業実践力向上に関する教育環境学的検討

本章では、序章で述べた(1)～(3)の検討課題に対するアプローチについて検討を行うため、省察とその方法論及び他者との省察に関する議論、教科に関する専門性を論点とした省察に関する議論をもとに考察を行う。

### 第1節 省察とその方法論

#### 1 省察をめぐる議論

序章において述べたように、近年、教師を「反省的実践家」としてとらえる傾向がますます強まり、教師教育をはじめとする教育学を牽引する概念となっている。この反省的実践家については、ショーンによって提示された新しい専門家像であり、建築家や形成コンサルタント、教師など様々な専門家の実践を分析し、専門家の行為と省察の関係を事例に即して議論が蓄積されている。その中で、専門家は「状況との対話」にもとづき、暗黙的に「行為の中の省察 (reflection in action)」により対処しながら実践するとともに、実践的認識を深めていると論じられ、こうした専門家像を反省的実践家と呼んだ<sup>1</sup>。こうした反省的実践家の日本への紹介は佐藤ら（佐藤，1990、佐藤・岩川・秋田，1990）によるところが大きい。

佐藤らは、熟練教師と初任教師による行為の中における省察の状況を比較から、熟練教師には実践的知識が豊かに存在するとともに、実践的思考様式に支えられ実践的知識が機能していることを明らかにした。この実践的知識については、佐藤（1990）がその原理として①再発見や解釈から得られる熟考的な知識、②文脈等の特性に規定された事例知識、③多領域の理論的知識が活用される総合的知識、④暗黙知や無意識の思考や信念が重要な機能を果たす潜在的な知識、⑤個人的経験を基礎とする個性的な知識の5つを提示している<sup>2</sup>。また、実践的思考様式については、佐藤ら（佐藤・岩川・秋田，1990）の中で、①実践過程における即興的思考、②不確定な状況への状況的思考、③実践的問題における多元的思考、④授業と学習の実践場面に即する文脈化された思考、⑤問題表象の枠組を再構成する思考の5つに整理されている<sup>3</sup>。これらの検討により、授業実践に向かう教師が、研究者が持つ知識とは異なる実践的な知見や見識を有していることを明らかにしている。これらの佐藤らの研究は、教師を「技術的熟達者」像としての教師から「反省的実践家」像としての教師へ、教師像と教師の専門的力量的概念の問い直しをもたらすとともに、その後の、教師による授業経験の省察を基礎とした教師教育研究の端緒を開くこととなった。

ここで、「省察」の概念についてあらためて検討を加えておく。澤本（2015）は、今日の

---

1 佐藤学（1997），教師の実践的な見識を高めるために〈授業の臨床研究へ〉，教師というアポリアー反省的実践へ，世織書房，pp.169-180.

2 佐藤学（1990），現職教育の様式を見直す 教育実践の研究，柴田義松・杉山明男・水越敏行・吉本均編著，教育実践の研究，図書文化社，pp.234-247.

3 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美（1990），前掲書，pp.177-198.

授業研究では、Schön (1983) における reflection の訳語として、「省察」やそれとほぼ同義の「熟考」が使われていると指摘している<sup>4</sup>。「省察」の読みについては、「しょうさつ」と読む研究者もいるが、澤本自身は「せいさつ」と読むことにしていると説明している。これは、「省略 (しょうりゃく)」の「しょう」よりも「反省 (はんせい)」の「せい」の方が表す意味が近く、その場合問題点を振り返る「反省」よりも、深く考えて自分の考えを整理したり、広げたり、深めたりする「熟考」とほぼ同じ意味を持つものと考えていると、その理由を説明している<sup>5</sup>。柳沢ら (2007) は、Schön (1983) における reflection の訳語を検討する中で、「反省」は、自分の過去の行為に批判的な考察を加えることを意味し、過去への指向と批判性が強く出てしまうこと、「ふり返り」は、過去をかえりみることを意味し、批判的な考察というニュアンスは減退するものの過去への指向性が残ること、「内省」は、深く自己をかえりみることを意味し、自分の内面を見つめることのみが重視される可能性があることから、「省察」を採用すると述べている。その際、「省察」の読みについては、「しょうさつ」と「せいさつ」があり、省は、「はぶく」や「官庁」の意味では「しょう」、「かえりみる」の意味では「せい」の読み方が多いことや広辞苑では「せいさつ」であることなどから「せいさつ」を採用すると述べている<sup>6</sup>。また佐藤は、省察の基軸となる「行為の中の省察 (reflection in action)」について、決して活動中の思考に限定されるものではなく、実践の事後に出来事の意味を考える「行為後の省察 (reflection after action=反省)」や実践の事実を対象化して検討する「行為についての省察 (reflection on action)」を含むものとして説明している。また、「状況との対話」を基礎としながら「自己との対話」を含むものと述べている<sup>7</sup>。以上を踏まえると、本研究では reflection の訳として、自己だけでなく状況への対話を深め、学び続ける教師として、過去だけでなく現状への考察や未来への創造に繋げる意味を持たせるために「省察」を採用し、これを「せいさつ」と読むこととする。

この「省察」については、上述のショーンの他、教師教育において検討されるものに、コルブ (Kolb) やコルトハーゲン (Fred Korthagen) がある。このうちコルブ (1984) は、「体験的学習モデル」を提唱している<sup>8</sup>。このモデルでは、まず「具体的経験」を受け「反

---

<sup>4</sup> 澤本和子 (2015) , リフレクションによる自己改善, 千々布敏弥編, 結果が出る 小・中 OJT 実践プラン 20+9, 教育開発研究所, p.227.

<sup>5</sup> reflection の訳語として、「リフレクション」が使用されることもある。例えば、澤本和子・お茶の水国語研究会 (1996) では、reflection on/after action を「事後リフレクション」, reflection in action を「事中リフレクション」と呼んでいる。また澤本は、後者について、「佐藤等の訳では『行為の中の省察』と呼ばれ、1990 年代以降の重視される概念となった」と述べている。澤本和子 (2015) , 前掲書, p.227.

<sup>6</sup> ドナルド・A・ショーン (柳沢昌一・三輪建二訳) (2007) , 前掲書, はじめに p.v.

<sup>7</sup> ドナルド・ショーン (佐藤学・秋田喜代美訳) (2001) , 専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える, ゆるみ出版, p.10.

<sup>8</sup> コルブ (1984) の「体験的学習モデル」に関する訳については、山崎準二 (2002) を参照している (山崎準二 (2002) 教育の課程・方法・評価, 梓出版社, p.72-74.) 。

省的観察」により経験を多様な観点から振り返る。この振り返りを通じた「抽象的概念」では他でも応用できるような概念化や持論（教訓）の形成を図り、「能動的実験」において新しい場面で行動を起こす。こうしたコルブのモデルでは、学習を結果ではなくプロセスとしてとらえ、単に具体的経験から能動的実験に向かうのではなく、両者の間に反省的観察と抽象的概念化の過程を踏まえることにより学習となっていくことが示されている。一方、コルトハーヘン（2010）はコルブのモデルを受けて、経験を学びとするために、省察の理想的なプロセスとして「ALACT モデル」を提唱している<sup>9</sup>。このモデルでは、学びのプロセスとして、①「行為（Action）」、②「行為の振り返り（Looking back on the action）」、③「本質的な諸相への気づき（Awareness of essential aspects）」、④「行為の選択肢の拡大（Creating alternative methods of action）」、⑤「試み（Trial）」の5つを示している。コルトハーヘンはコルブのモデルにおいて曖昧だった「抽象的概念」の部分で、「本質的な諸相への気づき」「行為の選択肢の拡大」としてより明瞭に定義している<sup>10</sup>。この「ALACT モデル」の運用にあたっては、省察や仲間との対話により、現実場面における自己の気づきや在り方、ゲシュタルトを再認識し、教師の知識を発達させていくことが重要であると論じている<sup>11</sup>。

以上の議論を踏まえると、教師を反省的実践家として捉えるならば、授業実践における思考や判断は、行為の中の省察の基礎となる実践的知識やゲシュタルトなどの思考枠組みにもとづくということになる。坂本・秋田（2008）は、省察を「単に事実を事実として受けとめるのではなく、自身の見方や考え方の枠組みを問い直し経験を吟味すること」であると述べている<sup>12</sup>。同様に佐藤（1997）は、「行為の中の省察」を自覚し深めるためには、教師が日常的に授業実践を営む中で、暗黙的に機能させている思考枠組みを問い直し実践的見識を形成していくことの重要性を指摘している。また、反省的思考による授業の臨床研究により、文脈固有の知見とともに授業者の選択や判断の原理として深層で機能する実践的見識までを対象に入れ、実践的知識を強めて授業改善を要求すれば、教師が急速な成長をとげる

---

<sup>9</sup> F・コルトハーヘン（武田信子監訳）（2010），教師教育学—理論と実践をつなぐリアリティック・アプローチ，学文社，p.54.

<sup>10</sup> 上條晴夫（2012），教師教育におけるリフレクション養成の具体的技法の開発研究—F・コルトハーヘンの「省察モデル」を中心に—，東北福祉大学研究紀要，36，p.184.

<sup>11</sup> F・コルトハーヘン（武田信子監訳）（2010），前掲書，p.220. ゲシュタルト形成については、「ある状況が、過去の類似する経験をもとに、あるまとまったニーズ、考え、感情、価値観、意味づけと活動の傾向を生み出すプロセスです。」とし、「一般的に、ゲシュタルトは無意識で無意図的に作用します。言語はゲシュタルト形成の上で、あまり大きな役割を果たしていません。人びとは、自分にとって自明と思われる言葉を使うだけです。」と説明している。

<sup>12</sup> 坂本篤史・秋田喜代美（2008），授業研究協議会での教師の学習—小学校教師の思考過程の分析—，秋田喜代美・キャサリン・ルイス編，授業の研究 教師の学習 レッスンスタディへのいざない，明石書店，p.98.

ことも少なくないと論じている<sup>13</sup>。ショーンも実践状況や「行為の中の省察」自体を実践後に省察することの重要性を説いており、佐藤はこれを、活動を遂行している実践者自身の省察に対する省察（reflection on reflection in action）であると説明している<sup>14</sup>。

また坂本（2007）は、米国や日本の省察を基礎とした教師の学習研究を整理した上で、授業実践中に機能する知識を獲得するためには、自身の授業実践を省察することが重要であると、授業実践と省察の関係について言及している<sup>15</sup>。さらに若木（2015）は、教師が自己の教育力を向上させようとするならば、授業研究を自身の思考・判断・表現の背後に存在する実践的思考様式やゲシュタルトの充実を図る機会ととらえるとともに、授業研究を通じて自己の内面と対面する必要があると論じている<sup>16</sup>。

以上から本論では、教師を反省的実践家として捉えた上で、授業実践力の向上を図る上で中核をなすものとする。またその際には、授業実践力の向上を実践的知識の充実や更新であるとする立場から、①授業実践の背景にある専門的知識を活用した授業実践における様々な状況に対する省察と、②教師の内にある暗黙知や信念、無意識の思考枠組みについての省察が重要であるとする。単に教師の発問と生徒の学習の効果を問うといった、授業の表象のみを対象に省察を求めるのではなく、上述の①や②の相互の往還によって深い省察を深め、それらの言語化、可視化、自覚化により、実践的知識の充実や更新を促し授業実践力向上の支援を図っていくことが重要であろう。ただし、ここで課題となるのは、省察の具体的方法論である。佐藤らの検討は、省察の意義を力強く論じているものの一方でそれは理念的なものであり、授業実践の文脈を考慮した具体的方法論までについては言及してはいない。そこで次項では、授業を対象に教師の省察を促す具体的方法論に関する議論について検討を行うこととする。

## 2 省察を促す方法論

前項では、省察の重要性を指摘する研究について検討したが、単に授業内に見られた問いとその応答といった事実の表層に関する確認だけではなく、深い省察により教師に言語化を求めることは、教師の有する実践的知識の文脈性や潜在性から容易なことではない。それ

---

<sup>13</sup> 佐藤学（1997），前掲書，p.176。またこれに関連して、事例研究にあたっては、個別のリアリティに即し相互の経験の共有と反省的思考の交流を通して、周辺領域の理論的知識を総合することへの模索が重要であると論じている（佐藤学（1997），前掲書，p.175。）。

<sup>14</sup> 佐藤学（1997），前掲書，p.149。

<sup>15</sup> 坂本篤史（2007），前掲書，p.587。

<sup>16</sup> 若木常佳（2015），国語科教育における理論と実践の統合(1) 研究する組織としての学校のあり方と教師の意識，全国大学国語教育学会発表要旨集，128，p.187。また若木は、自身の言動が生じる背景を考え、自身の「実践的思考様式」や「ゲシュタルト」に気づき、それを進化させていくことがなければ、その教師の選択・思考・判断は変わることはなく、結果として、教師の教育の場における言動が変容することは難しいと結論付けている。若木常佳（2015），前掲書，p.190。

ゆえ、授業実践に対する省察を深めるとともに、教師自身が省察による変容を自覚的に捉えるための方法論の検討が求められる。このあたりについては、佐藤によるショーンの「反省的実践家」像の紹介以降、教師の授業力量形成において内省的な研究の必要性が提起され、吉崎（1992）、浅田（1998）、藤岡（1998）、澤本（1998）、生田（1998）などにより省察を促す方法論に関する議論が蓄積されている。ここでは方法として比較的簡便であり日々の授業実践の振り返りや現職研修においても応用が可能である藤岡（1998）と澤本（1998）、さらには直接的に授業過程での省察を試みる生田（1998）を取り上げて検討し、得られた知見や課題を本研究における方法論検討の参考とする。

藤岡は、授業研究における省察の方法論としてカード構造化法を提唱している<sup>17</sup>。カード構造化法では、複数の授業観察者が、授業における知覚や意思決定過程を内観し、そこでの気づきをカードに記し、構造化する作業の中で伏在する意味を発見していく。すなわち、授業構造の意味の把握としての解釈力の高まりにより、授業者としての成長が期待される。具体的には、まず各観察者がカードをもとに構造化図を作成する。その後観察者同士のコミュニケーションにより各構造化図の検討を進めていく。この過程で観察者相互の見方の差異が顕在化し、その都度明示的に或いは暗黙にリフレクションが行われ、各自の解釈の変容が経験されていく。藤岡は、カード構造化法について、教師が授業における知覚や意思決定過程を内観し、そこでの「気づき」に隠されている意味を発見する方法であると述べている。

澤本は、授業リフレクション研究を提唱している<sup>18</sup>。澤本は授業リフレクション研究の手法を、①ひとりで授業をふりかえる「自己リフレクション」、②仲間との協同による「集団リフレクション」、2人または3人での対話による「対話リフレクション」の3つに分類している。研究は自己リフレクションに始まり、集団リフレクションや対話リフレクションを経て、自己リフレクションに帰すとし、3つの形態の効果的な組合せが必要であると説明している。自己リフレクションは、①思いつくまま自由に振り返る、②①の整理、③データを用いて②の根拠を検討、④②と③に齟齬がある理由を検討、⑤データと整合性を持ち自分の納得のいく結論を導く、の手順で進められる。授業改善に向け授業者の気がかりな点を出発点として、データとの照合により内省的に自己の授業実践について照覧する。対話リフレクションは、対話者が鏡の役割を担って授業者の疑問や内省を聞き、自己リフレクションの手がかりとなる自己課題を見出すためのリフレクションである。また、集団リフレクションは、授業者とともに参加者の思考枠組みの更新を期待するものとなっている。

一方、生田は、授業後におけるリフレクションの限界性を指摘し、実践過程での教師の認

---

<sup>17</sup> 藤岡完治（1998），自分のことばで授業を語る，藤岡完治・生田孝至・浅田匡編，成長する教師－教師学への誘い，金子書房，pp.118-133.

<sup>18</sup> 澤本和子（1998），授業リフレクション研究のすすめ，藤岡完治・生田孝至・浅田匡編，前掲書，pp.212-226p.。澤本和子・田中美也子（1999），教師の成長とネットワーク－「授業」でつなぐネットワーク－，藤岡完治・澤本和子編，授業で成長する教師，ぎょうせい，pp.127-137.

知や判断を把握するため、オン・ゴーイング法を開発している。観察者の内言についてマイクを用いて記録する方法や観察者の視点に応じてビデオ記録を行うなど、観察者の授業中の認知の把握を試みている<sup>19</sup>。これに対し授業者のつぶやきを録音し授業中の認知の把握を試行した研究に西之園ら（1981）があるが<sup>20</sup>、生田はこの方法について、「つぶやこうとすると授業者としての意識から離れたり、授業に没頭するあまりつぶやくことを忘れてきたために非常に困難であった」と述べ対象を観察者に設定している<sup>21</sup>。西原・生田（2013）は、オン・ゴーイング法の経験のある研究者と不慣れな大学院生を比較し、オン・ゴーイング法の効果を検証した。研究者のオン・ゴーイングによる語りについては、授業後のビデオ視聴による再現認知法と一致率が高く、認知の語りを明示化する上で有効であると指摘した。一方、大学院生は、オン・ゴーイング法では表層的な認知の語りに留まる傾向が見られたと説明している<sup>22</sup>。

以上、藤岡、澤本、生田らの省察に関する方法論の展開を整理した。このうち、生田のオン・ゴーイング法については、観察者の内省ではあるが、直接的に行為の中の省察自体に焦点を当て可視化を図ろうとする点が大きな特徴であり、その設計については評価できよう。しかし、西原・生田は運動場及び体育館で実施される保健体育の授業を対象にしており、比較的狭い教室内でのオン・ゴーイング法の実施となれば、児童生徒の学習に何らかの影響が生じることが懸念される。また西之園の方法をとれば、児童生徒にとり授業者のつぶやきが、省察用のものなのか児童生徒への指示なのか分からず混乱を招くことも予想される。よって、授業後に、行為の中の省察自体を授業後に省察する方法論を採用することが妥当であると考えられる。

この点について、藤岡のカード構造化法と澤本の授業リフレクション研究は、本研究が射程とする授業実践の状況や行為の中の省察自体を授業後に省察する方法論となっている。また現職研修との親和性が高いことも本研究にとって参考になりうる点である。例えば近年、形骸化も指摘される校内研修の活性化方策の一つとして、付箋をツールとして活用した「ワークショップ型研修方式」の有効性が報告されているが<sup>23</sup>、藤岡のカード構造化法はその先駆的な取組として評価される。澤本については伝統的に行われてきた授業研究と親和

---

<sup>19</sup> 生田孝至（1998），授業を展開する力，藤岡完治・生田孝至・浅田匡編，前掲書，pp.42-55.

<sup>20</sup> 西之園晴夫，増田久子，衣川允子（1981），教授方術析出のための授業分析の方法論とその適用 小学校家庭科の授業を事例として，京都教育大學紀要. A 人文・社会，58，pp.71-88.

<sup>21</sup> 生田孝至・高橋健（2004），オン・ゴーイングと対話リフレクションによる観察者の授業認知研究，新潟大学教育人間科学部紀要人文・社会科学編，6(2)，p.382.

<sup>22</sup> 西原康行・生田孝至（2013），教員による授業実践の省察のためのオン・ゴーイング法と再現認知法の効果 大学の専門教育におけるサッカー授業のゲーム場面を対象として，スポーツ教育学研究，日本スポーツ教育学会，33(1)，pp.27-39.

<sup>23</sup> 村川雅弘（2010），「ワークショップ型校内研修」で学校が変わる 学校を変える，教育開発研究所，207p.

性が高く、校内研修の方法論について検討する浦野（2011）や南部ら（2011）も、授業リフレクション研究を、教師成長の鍵となる実践的知識形成の基礎である熟考と省察を通じて教師の成長を志向する方法論として積極的に評価している<sup>24</sup>。このように藤岡や澤本の方法論は、学校の文脈に適応しうる、反省的実践家としての教師の授業実践力向上を図る方法論として有効性が示唆される。

しかし一方で、澤本は授業リフレクション研究の課題として「自己リフレクションで気づく場合と、独力では気づけない場合とがあり、対話リフレクションや集団リフレクションを意識的に設定することは研究の妥当性を高める上で意義が認められる。この判断ができるリーダーの育成や存在も研究集団づくりの課題となる」と指摘している<sup>25</sup>。この点については、藤岡（1998）も、授業リフレクションの成否は、「プロンプター」＝「促進者」が「授業者の経験を尊重しながら内面報告を促すことができるか」が鍵であると論じている<sup>26</sup>。ここで着目したいのは、澤本の「自己リフレクションで気づく場合と、独力では気づけない場合」とがある自己評価である。こうした状況があるがゆえに、自己リフレクションを核にしながらも、対話と集団を含めた3つの形態のリフレクションの効果的な組合せが必要であると主張するのであろう。本研究の視点で述べるならば、省察サイクルの自己展開にあたり自己内の省察のみでは省察の視点の広がりや深まりに限界があるということになる。対話者や集団といった他者の視点に触れながら、省察を深めていくことが求められる。また同時に澤本は、対話を行うリーダー＝プロンプターや集団の資質の育成も課題として投げかけている。確かに澤本のリフレクションの進行にあたっては事前に論点がある訳ではなく、授業実践の中で授業者が感じた思いや疑問点を契機にリフレクションが展開され、その内容は参加者の関心や気付きに依存されている。プロンプターや集団の在りようは省察の質に直結する課題であるが、こうした中では本質的な議論には発展せず、授業者や参加者に省察の深まりを期待することは難しいであろう。

以上ここまで、授業を対象として省察を深める方法論の展開について、生田、藤岡、澤本の方法論を取り上げてそれらの成果及び課題を指摘した。これらの先行研究が示すように省察を喚起するためには他者との協働が必要であると指摘されている。しかし、島田（2009）によれば、それらの知見は十分な蓄積がみられない<sup>27</sup>。一方で近年、教師の授業力量形成過

---

<sup>24</sup> 浦野弘（2011），公立中学校におけるワークショップ型校内研修を核にした授業力向上の取組・学校改善プランに即した一年間の実践を通して，秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要，33，pp.111-121。南部昌敏・長谷川秀樹・金城勲・小林稔・浦野弘・三橋功一・井上久祥（2011），協働と省察を取り入れたワークショップ型校内教員研修システムの開発 東京都荒川区立尾久第六小学校における校内教員研修の実践を通して，上越教育大学研究紀要，30，pp.85-94。

<sup>25</sup> 澤本和子（1998），前掲書，p.225。

<sup>26</sup> 藤岡完治（1998），前掲書，p.232。

<sup>27</sup> 島田希（2009），教師の成長と学習に関する研究動向と課題－教師の知識研究の観点から－，教育実践研究，信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要，10，pp.11-20。

程を校内研修の事後検討会における発話分析により明らかにしようとする研究が注目されている。次節ではこうした教師の変容を明らかにしようとする研究について検討を行いたい。

## 第2節 他者との省察

### 1 校内研修における同僚との省察

近年、日本の授業研究に国際的な注目が集まっている。教師の授業実践力の向上に寄与してきた授業研究は、1990年代に海外に紹介され、2000年以後、「レッスンスターディ」として現職研修に取り入れられ、国際的に急速に展開してきている。一方、秋田(2008)によれば、日本では、これまで個人の省察の重要性や授業研究をサポートする手順やツールについては検討されてきたが、授業研究の談話の在り方、参加した教師の学習などについては十分に議論されてこなかった<sup>28</sup>。しかし近年、校内研修の事後検討会における教師同士による協働の省察を対象に、教師が事後検討会で何を語り、教師にどんな変容があったのかについて明らかにしようとする研究が蓄積されつつある<sup>29</sup>。

姫野・相沢(2007)は、事後検討会の発話を客観的に分析する方法を開発し、ある小学校の校内授業研究の事後検討会の特徴を分析した。その結果、事後検討会の発話内容を「教材研究と授業設計」、「本時のねらいと授業設計」、「教授スキル」、「授業展開と子どもの学び」、「教具と子どもの学び」、「会の運営」の6つに分類した。その上で、発言連関の特徴として、特定の参加者による、本時のねらいと関連しない授業スキルや授業展開に関する議論に集中する傾向が見られ、授業改善のための協働の省察が成立していない状況を指摘している。姫野らの分析は、これまで明らかにされなかった事後検討会における発話を数量的に整理した点に意義があるが、発言の具体的内容や事後検討会に参加した教師が何を学習したのかまでは示されていない。

坂本・秋田(2008)は、ある小学校における授業研究の事後協議会の発話を質的に分析した<sup>30</sup>。その結果、「教師・教授方略」、「教科・教材」、「子ども・学習活動」の3点の発話があったことを示している。また、参観者は、協議により授業解釈の修正や補強により自身の見方の問い直しを図っていたが、授業者については、上述の3点を関連させて多面的な語りが見られたものの、授業解釈自体には大きな変更が見られなかった。こうした分析を踏まえて、

---

<sup>28</sup> 秋田喜代美(2008), 授業検討会談話と教師の学習, 秋田喜代美・キャサリン・ルイス編, 前掲書, pp.114-131.

<sup>29</sup> このあたりの研究動向については、小笠原ら(2014)の検討に整理がある。小笠原らの研究レビューの成果に学びつつ、本研究の視点から関連する研究を付け加えるとともに、成果や課題を整理・検討したい(小笠原忠幸・石上靖芳・村山功(2014), 同僚教師との協働省察と授業実践の繰り返し若手教師の授業力量向上に果たす効果—小学校学年部研修に焦点をあてて—, 教師学研究, 第14号, pp.13-22.)。

<sup>30</sup> 坂本篤史・秋田喜代美(2008), 前掲書, pp.98-113.

事後協議会の意義として①研究授業に対する問題化、②自身の見方を問い直す問題化、③自身の実践の問題化の3点を提示している。①は授業での事実に基づく生徒の学習における問題点を起点として、授業展開や教材などとの関係についての意識化である。②は課題の明確化であり、研究授業と協議から参観者自身の授業の在り方に関する意識化である。また③は授業が常に持つ困難の自覚化であり、長期的課題に関する意識化である。分析事例における協議の主題は①であったが、対象授業の事実と解釈の交流により、②や③に関する議論への発展が期待されると論じている。こうした坂本・秋田の論究については、研究授業に対する検討や自身の見方や自身の授業実践の在り方にまで問い直しが及ぶことの難しさを提示していると理解することができる。

複数回の校内授業研究会を対象として、同僚との省察による教師の変容をとらえた研究に北田（2009）がある<sup>31</sup>。北田は、教師相互の関係性を捉える「協同的相互関連モデル」を用いて、校内授業研究会の事後検討会の発話記録と対象教師に対するインタビューから省察の過程と変容を描出した。このモデルの援用により、授業者の学習過程について、授業観察を行った同僚教師の学習過程や双方の相互作用を関連させた考察が可能となった。結果として、同僚との相互作用を重ねることにより、対象教師の省察内容が、実践の是非や教育技術に関する表層の気付きから、授業に関する具体的な出来事をもとにした多面的な意味づけへと変容したことを提示した。また、教師が授業者と観察者の双方を経験することにより、徐々に他者の実践だけでなく、自身の実践も相対化し省察する力量を身に付けていったことを示している。北田の研究は、教師同士の省察による相互作用から教師の実践的知識の変容にまで射程に入れて分析がなされ、これにより校内授業研究会が教師の授業力量形成の機能を持っていることを明らかにしている。しかし、それは研究者による意味づけであり、授業者がモデルを踏まえて自身の省察や学習過程を捉えているかまでは言及されていない。また北田の研究では、教師の変容により授業実践にどう作用したかまでについては明らかにされていない。

こうした課題を踏まえ、授業の実践化までを対象として検討したものに坂本（2011）の研究がある<sup>32</sup>。坂本は、複数回の授業研究を通じた教師の変容を授業後のインタビューにより明らかにしている。具体的には、校内研修において教師が授業を見る視点の変容過程を M-GTA を用いて質的に分析し、4つのカテゴリーを生成した。そのうちの一つに「授業での実践化カテゴリー」があり、「契機としての授業形式の模倣」、「個人研究テーマの設定」、「子どもの変化の実感」、「授業理念の追究」から構成されると説明している。校内研修における同僚教師との協働の省察により、形式的な模倣から自分なりのテーマ設定、子どもの変容を実感しながら、研修主題と自身の授業との関係に対する本質的な問いを重ね、実際に授

<sup>31</sup> 北田佳子（2009）、「校内授業研究会における教師の専門的力量的形成過程--同僚との協同的学習過程を分析するモデルの構築を目指して」、日本教師教育学会年報，18，pp.96-106.

<sup>32</sup> 坂本篤史（2011）、「授業研究を通じた小学校教師の授業を見る視点の変化 授業研究に携わった経験に対する M-GTA を用いた教師の語りの分析」，教師学研究，第10号，pp.25-36.

業改善に向かう姿が描出されている。またこれは先にあげた坂本・秋田（2008）の②や③の指摘に該当する教師の姿も描出されている。しかし、発話の具体例から授業変容の断片を捉えているものの構造的には説明されていない。これは、坂本がインタビューにより授業の変容を捉えており、坂本の授業観察による確認ではないことの限界であると指摘できよう。

上述の研究は、事後検討会やインタビューにおいて発言された内容を変容と見なしており、その後の授業にどのように生かされているか確認を行うなど実証的に明らかにされたものではない。こうした問題意識から、具体的な授業実践の変容を明らかにした研究に、坂本（2013）と小笠原・石上・村山（2014）の検討がある。

坂本（2013）は、小学校音楽専科の教師が、事後検討会において他者の発言を受けて省察し、その後の授業実践が変容するまでの過程について検討を行った<sup>33</sup>。その結果、授業者は事後検討会において自身の課題意識にもとづく葛藤を抱いていたが、同僚教師からの問題点の指摘や代案提示を契機として、具体的な代案を想起し、次の授業で活用させていたことを明らかにしている。実践化の契機となる発言をした同僚教師は、児童相互の学び合いを重視する研修主題に即して問題の指摘を行った。坂本は、この同僚教師の指摘について、同校の研修主題に由来する授業者の課題意識と一致するため、授業者は発言の理解や受容が可能となり実践化が促されたと論じている。こうした坂本の検討は、協議会での同僚教師の発言を受けた省察による学習と、授業における実践化とを関連付けて示したことに意義がある。また、他者の発言を受け授業者に実践化を促す際には、授業者が持つ授業理念や課題意識をはじめとする文脈を共有することの重要性が示唆される。

坂本の指摘は、一回の事後検討会とその後の授業との関連性を分析の対象にしたものであったが、複数回の校内研修により学習を深め、授業実践への活用を検討した研究に小笠原ら（2014）がある。小笠原らは、小学校の学年部研修に着目し、授業研究の事前・事後検討会における発話分析とその後の授業実践を検証し、両者を関係付けて授業力量向上の様相を明らかにした<sup>34</sup>。分析にあたっては、木原（2004）が示している授業力量に関する枠組みを活用し、認知（知識）、授業実践（授業技術）、価値観（信念）の3つの側面に着目した。その結果、複数回にわたり学年部研修に参加した教師の発話が、特に、教材理解や児童への対応といった認知の面でしだいに具体化、詳細化する過程を明らかにした。また、単元を通じた児童の思考過程への配慮や意図的な指名の重要性に対する気づきなど、教師の授業に対する価値観の変容を捉えている。さらには、授業実践場面を検証し、同じ学年部の同僚教師との省察から教師が学習したことを、その後の授業において活用し実践化された様子を確認し、授業力量が向上したことを示している。

以上ここまで、本項では、事後検討会の発話を量的又は質的に分析し、その特徴を明らかにするとともに、事後検討会を通して省察したことが、その後の授業実践に活用されているかについて実証的に明らかにしようとする研究の動向を整理した。これらの研究は事後検

---

<sup>33</sup> 坂本篤史（2013），前掲書，pp.125-140.

<sup>34</sup> 小笠原忠幸・石上靖芳・村山功（2014），前掲書，pp.13-22.

討会を教師相互による省察場面とみなし、その中でいかに授業者の省察が深化し、実践的知識や授業実践の変容、授業実践力の向上に繋げていたかに着目した点に意義がある。また、授業者と同僚教師との省察やその後の実践化にあたっては、研修課題や当該授業及び単元における児童の思考過程の理解などの文脈の共有が鍵となることが明らかにされた。

他方、北田（2009）は、今後の研究の課題として、事後検討会に参加する外部支援者の発言も分析の対象として教師の成長を捉えていく必要性を論じている<sup>35</sup>。次項では、外部支援者との省察に着目した研究の動向について検討していくこととする。

## 2 外部支援者との省察

近年、学校に絶え間なく改革が求められていることを背景に、学校には「専門的な学習共同体」として学び続ける組織であることが求められており、こうした視点での学校研究に注目が集まっている。木原・島田・寺嶋（2015）は、このような課題意識のもと、学校研究の発展の鍵を握るものとして「学校と学校外組織とのネットワークの構築」が重要であると論じている<sup>36</sup>。学校と学校外の人材や組織とのネットワークについては多様なパターンが考えられるが、木原らは、学校研究の推進に寄与する外部支援者として、指導主事や大学研究者、他校に所属する教科指導員などが想定されると述べている。しかしその一方で、外部支援者との具体的な関わりに着目して学校や教師の変容を捉えようとする研究はそれほど蓄積されていないのが現状である。外部支援者の中でも、近年の研究において注目されているのが指導主事と大学研究者である。以下、指導主事と大学研究者のあり方に関する議論について検討する。

まず学校研究の推進に関わる指導主事の機能について検討した研究に、押田（2008）や小林（2012）、島田・木原・寺嶋（2015）などがある。押田（2008）は、教育行政学における研究成果を踏まえ、学校を支援する指導主事の職務について、指導主事の職務観や職務実態の分析をもとに検討している。この中で、指導主事の職務について、学校・教育委員会間の連絡調整、県等への調査報告、県主催の会議・研修等に関する指導行政事務で「精一杯」と指摘し、本来の職務は、制度創設以来「ティーチャー・コンサルタント」としての指導助言活動であると論じている。さらには、地方分権が進む中、指導主事には学校へのいっそうの包括的な支援が期待されるものの、実際には財政状況が厳しい中で、指導主事の増員は極めて困難であると述べている<sup>37</sup>。

<sup>35</sup> 北田佳子（2009），前掲書，p.104.

<sup>36</sup> 木原俊行・島田希・寺嶋浩介（2015），学校における実践研究の発展要因の構造に関するモデルの開発－「専門的な学習共同体」の発展に関する知見を参照して－，日本教育工学会論文誌，39(3)，pp.167-179.

<sup>37</sup> 押田貴久（2008），指導主事の職務に関する研究－指導主事の職務観と小規模教育委員会における職務実態の分析をもとに，東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢，27，pp.53-67。これに関連して、堀内（1994）は、教科を中心とする教育指導は、経験や力量の豊富な現職教員に委ねられる面もあり、事実多くの府県で「教科指導員制度」を設け指導主事の不足

小林（2012）は、指導主事による学校支援の在り方について、教育行政職員や校長を経験した教育長へのインタビュー調査を踏まえ学校経営の立場から検討した<sup>38</sup>。その際、シャイン（2002）のプロセス・コンサルテーションモデルに着目した<sup>39</sup>。小林はこうしたモデルをもとに、外部者が状況に応じて学校支援の役割を果たしていくことの有効性を指摘している。

同様に、コンサルテーションの概念を用いて指導主事の機能を検討した研究に、島田・木原・寺嶋（2015）の研究がある。島田らは、研究指定を受けるなど問題解決的にかつ継続的に研究を推進する小中学校に関わる指導主事を対象にインタビュー調査を行い、指導主事の機能を分析した<sup>40</sup>。分析に当たってはコンサルテーションに関する先行知見に基づき、コンサルテーションの4つのステップと13の役割を援用し分析の枠組みとした。その結果、指導主事の機能には、「関係づくり」、「情報収集・アセスメント」、「介入」、「評価・終結」の4つのステップの全てが存在することや13の役割のうち7つの役割が該当することを提示した<sup>41</sup>。こうした結果から、指導主事は単に教育行政の方針を学校に伝達するだけではな

---

を補っていると説明している（堀内孜（1994）「指導主事の配置と職能成長」、日本教育経営学会紀要、36、pp.120-122.）。また佐々木（2011）は、多くの市町村で教科を分担できる指導主事の数を確保できず、特に中学校においては幹部職員であっても教科の壁を超えて直接的な指導を行うことの難しさを指摘している（佐々木幸寿（2011）、地方教育行政組織における組織運営 指導主事の機能と教育委員会事務局の組織条件、日本教育政策学会年報、18、pp.122-135.）。

<sup>38</sup> 小林は、プロセス・コンサルテーションモデルについて、「学校の外部者と内部者の協働的な実践や対話は内省的な探求プロセスとなり、実践者は自らの実践の中で無意識に働かせている暗黙知を省察(リフレクション)し、意味づけし、言語化(形式知化)し吟味修正する。そしてそれをもとに新たな実践を行い暗黙知化していく。外部者は内部者にとって自明の前提を吟味してもらうように働きかけ、暗黙知を形式知化するのを手伝う等、この循環を促進するファシリテーターの役割を担う。こうして暗黙知と形式知の相互循環を繰り返すことにより学校の自己学習力を高めていく。」と説明している（小林清（2012）、市町教育委員会における指導主事を通した学校支援の在り方 教育行政職員・校長を経験した教育長のインタビュー調査から、学校経営研究、大塚学校経営研究会、37、pp.18-28.）。

<sup>39</sup> E.H.シャイン（稲葉元吉、尾川丈一訳）（2002）、プロセス・コンサルテーション 援助関係を築くこと、白桃書房、349p.

<sup>40</sup> 島田希・木原俊行・寺嶋浩介（2015）、学校研究の発展に資する教育委員会指導主事の役割の検討 コンサルテーションの概念を用いて、日本教師教育学会年報、24、pp.106-116.

<sup>41</sup> 7つの役割とは、①「関係づくり」ステップの「パートナーとしての協力関係づくり＝管理職・研究主任等との関係構築」、②「情報収集・アセスメント」ステップの「問題状況の把握（情報収集）＝日常的な学校訪問等を通じた情報収集」、「イメージのすりあわせ＝実践イメージの明確化にむけた支援」、③「介入」ステップの「問題解決方略の選択・決定＝実践の改善にむけたアドバイス」、「情報提供＝実践事例、教材に関する情報提供」、「支持・援助（感情的なサポート含む）＝感情的なサポート」、④「評価・終結」ステップの「実践の評価＝実践を評価」である。これらに加えて、コンサルテーションの役割に関する先行研究では示

く、学校との関係性の構築を踏まえて文脈に応じた助言や支援を行っていることを明らかにした。

以上のように、押田、小林、島田らの研究は、いずれも指導主事が持つ本来的な役割や実際の職務の状況について、実態調査やインタビュー調査を踏まえて、職務の広範性を示しつつ、期待される機能や果たしている役割について論じている。特に、小林、島田らの研究からは、指導主事の機能とコンサルテーションの概念との親和性の高さが示唆される。しかしながら、これらの研究では、外部支援者である指導主事の持つ機能の発揮により、対象となる学校や教師がどのように変容したかまでは言及されていない。本研究の課題である、授業実践力の向上に外部支援者がいかに関わり寄与したかといった視点での研究は、管見の限りまとまった分析は見当たらない。

次に、大学研究者による関わりについて検討する。近年、大学研究者と学校の授業研究との関わりについての議論が蓄積されつつある<sup>42</sup>。ここでは主に大学研究者の立場について、調査や分析のみを行う立場から、授業実践の支援を行う立場への転換を図っていくことを求めている。佐藤（1998）や秋田（2005）は、アクション・リサーチに着目し、研究者が教師と協同して授業改善やカリキュラム改革に関与し、その変容の過程をとらえていくことの重要性を述べている。特に佐藤は、教育におけるこれまでの理論と実践の関係について、①理論の実践化、②実践の典型化、③実践の中の理論の探究の3つに大別し、研究者の在り方を説いている。このうち、①や②の立場の研究者は、理論で教師を指導して理論の実践への適用を推進するとともに、教育技術の一般化を目指す傾向にあると述べている。一方、③の立場の研究者は、アクション・リサーチの推進により、教師との協同関係を構築し、教師が授業実践の中で機能させている「実践の中の理論」を探究し創造していると論じている。またこれと同時に、研究者のコンサルテーションにより教師の思考と実践にどのような変化があったのか、その過程を創造的で力動的なものとして対象化し研究を行う重要性を論じている<sup>43</sup>。また秋田は、教育におけるアクション・リサーチを、研究者が行う外からの研究ではなく、教師たちと、或いは教師たちによる、現実の文脈の中で教師自身が直面している問題状況に応答していくものとしてとらえ、教師が授業実践を行う際の自明について、探究者として確かめることを、研究者が内側から援助する方法であると述べている。こうした議論から、佐藤や秋田は、大学研究者が実践の文脈に即して教師や実践の変容を捉えていく

---

されていなかった指導主事の機能として、「外部ネットワーク構築のための仲介」、「学習機会の提供」、「成果の確認・発信のための機会の提供」があると述べている。

<sup>42</sup> 同様の研究動向については、藤江（2008）の研究に2000年代初頭までの動向について整理がある（藤江康彦（2008）「授業コンサルテーションの理論と実践的方法の開発に関する研究」、関西大学人間活動理論研究センター Technical Report、No.7、pp.1-10）。

<sup>43</sup> 佐藤学（1998）、教師の実践的思考の中の心理学、佐伯胖・佐藤学・宮崎清孝・石黒広昭、心理学と教育実践の間で、東京大学出版会、pp.9-55。

とともに、よりよい授業実践をともに創造していくことの重要性を主張している<sup>44</sup>。

授業研究に研究者が参画するための基本的視座について具体的に検討したものに木原（2015）がある。木原は、教育工学や教育方法、カリキュラム研究などの立場から検討を行っている。大学研究者による授業研究の支援として、①教科教育等の理論と実践動向に通じた研究者による、教材研究の対象となる資料や他者の授業例の提供、②授業研究と教師の力量形成を研究課題とする研究者による自他の実践を相対化する授業モデルの提示、③自身の経験を踏まえ複数の学校の教師たちとの共同による授業研究ネットワークの構築に整理している。また研究者の準備や構えとして、研究授業前、研究授業中、事後検討会中及び終了後の3点から具体的に述べている。まず研究授業前においては、当該学校の現状に関する情報収集、研究授業や事後検討会において想定される発言や展開のシミュレーションの必要性を挙げている。また研究授業中においては、研究授業に迫る次元や切り口は研究者の専門性に依存すると述べるとともに、教師や子どもの分析や表現にあたっては、本時の展開とともに、前時や他教科の学習、掲示物、他の学級、授業者の過去の授業等の比較を通して共通性や特異性に着目するなど立体的に授業を捉えていくことの重要性を指摘している。さらに事後検討会においては、教師の過去を含めた言動の把握に努め、学校研究の持続的な発展を願い、①学校研究のテーマに即した研究授業の特徴と課題、②別の授業の可能性、③研究テーマや枠組みの改善可能性に関する展望について語ると、自身の経験を踏まえて述べている<sup>45</sup>。

これらの検討については、授業研究をはじめとする学校研究に関わる大学研究者の在り方を理念的に述べたものであるが、実際の研究者の助言や語りを取り上げて大学研究者の在り方を検討したものに秋田（2008）や松崎（2015）がある。秋田は、事後検討会における大学研究者の助言の一部を挙げてその特徴を分析した。その上で、助言にあたっては、研究の言語を直接的に教師に伝達するのではなく、事後検討会における具体的な教師の発言に即して、教師が持つ自明の授業観に挑戦する見方を意識的に言語化して問題の枠組みを提起することの重要性を論じている。松崎は、大学研究者の在り方について、①伝達型、②協働創造型を両極としてグラデーションをなしていると説いている。①については、研究者が理論を伝え実践家が具体化する関係性、②については、協働しながら実践を振り返り、意味づけ、新しい実践的知識を創造する関係性である<sup>46</sup>。その上で松崎は、協働創造型を目指しながら伝達型に陥った経験から、研究者自身の語りやその来歴を自覚的にとらえていく

---

<sup>44</sup> 秋田喜代美（2005），学校でのアクションリサーチ—学校との協働生成的研究，秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学編，教育研究のメソドロジー—学校参加型マインドへのいざない，pp.163-183.

<sup>45</sup> 木原俊行（2015），学校研究に研究者が参画するために，千々布敏弥編，結果が出る 小・中 OJT 実践プラン 20+9，教育開発研究所，pp.208-213.

<sup>46</sup> 秋田喜代美（2008），授業検討会談話と教師の学習，秋田喜代美・キャサリン・ルイス編前掲書，pp.114-131.

ことの重要性を、自身のライフヒストリーや事後検討会での語りを事例に検討している<sup>47</sup>。

以上、ここまで外部支援者である指導主事や大学研究者の関わりに関する研究を整理した。これらの主張に共通する点は、単に外部支援者の専門性を披露し、伝達するのではなく、学校や授業者の文脈に即して問題の枠組みを提起することや授業者の自明を確かめることができるような助言を行うことであった。しかしこれらの議論は、研究の視点が外部支援者の在り方に主眼が置かれており、外部支援者との関わりによって教師がどのように授業実践力向上に関する学習を行い成長があったのかについては、研究の蓄積が見られなかった。

### 第3節 社会科の専門性を高める省察

ここまで、第1節では省察を深める方法論、第2節では校内研修及び外部支援者との省察による教師の変容に関する研究動向について整理してきた。ここでは省察を促す他者の役割の重要性が論じられていた。しかしこれらの多くは、当然ながら、ある教科を対象にはするものの、教科固有の特性や課題に特化して教師の省察を促し専門性を高めるための議論が行われているわけではなかった。そこで以下では、本研究の課題との関わりから、社会科の授業実践と省察の関係に関する研究について検討を行う。

社会科の授業実践と省察の関係について論じたものに五十嵐（2011）、渡部（2013）、須本（2012）の研究がある。まず、五十嵐は社会科教師を対象に、授業研究における省察と職能発達の関係性について検討を行っている。この中で五十嵐は、第2節で示したような省察を組み込んだ授業研究を反省的授業研究と呼び、こうした研究の課題として、①教科の特質に対応していない、②方法論の提示に重点が置かれ、省察の持つ意義と職能発達の関係性が明確でない、③省察の有効性を実証するものの、そうした授業研究を成立させる要件について考察が不十分である、といった3点を指摘している。これらの課題に対して五十嵐は、社会科教師に対する調査を踏まえて次のように論じている。まず①については、省察の対象とする実践的知識を、吉崎（1987）を援用して「教材内容」、「教授方法」、「学習者」の観点及びその組合せを踏まえて、社会科としての実践的知識を提起している。②については、反省的授業研究では、教師と学習者との相互交渉で生じた事実をもとに教師の思考や判断といった内面にまで光を当て振り返る中で、自身の実践的知識を再構成し、新たな実践的知識を創出・質的変容することを目指しており、この実践的知識の創出・質的変容こそが教師の職能発達であると説明している。また③については、成立要件として、例えば同僚など反省的授業研究に関わる人々が「よりよい社会科授業を求める」のように目標や理念を共有しながら取り組む「協同性」、授業者と対話者との共感的な相互作用のもとそれぞれが実践的知識の再構成を図る「共感性」、授業者自身が授業改善の課題を意識化し、実践を省察するこ

---

<sup>47</sup> 松崎正治（2015）「校内授業研究会での研究者の語りとその来歴」、国語教育思想研究，10，国語教育思想研究会，pp.29-41.

とによって改善へと結び付ける「主体性」の3点を挙げている<sup>48</sup>。

このような五十嵐の研究により得られた知見は、本研究における課題を検討するにあたり示唆に富むものとなっている。それは、省察を組み込んだ授業研究に対する本研究と五十嵐の課題意識が類似していることに起因している。従前の授業研究に対する本研究の課題意識について上述の五十嵐の課題意識に即して述べるならば、①中学校社会科地理的分野世界地誌学習の特質に対応していない、②省察の持つ意義と授業実践力向上の関係性が明確でない、③地理教育の専門性を有する外部支援者との省察を組み込んだ授業研究を成立させる要件について考察が不十分、ということになる。こうした課題意識から五十嵐の研究成果をみると、①については吉崎の知見の援用、②については職能発達を実践的知識の創造及び質的変容と捉える、③については協同性、共感性、主体性の提示、といった点が本研究に示唆を与えるものになっている。

しかし、五十嵐の研究には課題も指摘できる。①については、吉崎を援用する一方で具体的内容についてはどの教科にも適用しうる事項に留まっており社会科としての踏み込みが十分ではない。それ故社会科教育の知見を組み合わせるなど社会科の特質を生かしたものに改善する必要がある。本研究の視点から述べれば、地理教育に関する知見との組合せということになる。さらには、本研究では、社会科教師に対して従来より一步踏み込んで授業実践力の向上を促すことを課題としており、世界地誌学習の特質に応じながら、社会科教師が有する実践的知識を提示する必要がある。②については、実践的知識の創出・質的変容を教師の職能発達として捉えており、実際に授業がどう変容したかまでは捉えていない。本節第1項で述べたように実践的知識の変容には実践化の課題が指摘されており、授業の変容までを実証的に示す必要がある。また③については、五十嵐の研究では校内の同僚との対話による省察を念頭に、3つの成立要件を示しているが、専門性を有する外部支援者との対話による省察においても援用が可能か検討する必要がある。

次に渡部（2013）は、カード構造化法など第1節で示したような省察を組み込んだ授業研究について、それらを一般教育学に依拠したものと位置付けた上で、教科を超えて分析することが可能であるが故に教科固有の授業の良さや課題を炙り出すことができなかつたと指摘している。一般教育学による分析は、授業実践における教師と児童生徒の学びの関係性や探究の流れを促進させる授業展開に専ら向けられており、教科の目標にもとづき示される授業内容や方法、教科の固有性が表れる授業計画やその背後にある授業理論の解明やその是非までは問えていないと論じている。それ故、社会科の反省的实践家は一般教育学の授業研究方法論だけでは生まれてこないと主張している。そこで社会科教育学の知見を活用し、様々な社会科授業から授業理論を帰納的に、或いは演繹的に導出し、社会科として評価していくことを提案している。ただし渡部による検討については、課題提起としては評価で

---

<sup>48</sup> 五十嵐誓（2011），社会科教師の職能発達に関する研究—反省的授業研究法の開発，学事出版，304p.

きるものの、具体的方法論については十分な検討が見られない<sup>49</sup>。

一方、須本（2012）は、実際の教育現場において授業理論までを踏まえて授業研究をすることは難しいと指摘している。そこで、1時間の授業の事実や児童生徒の分析評価といったミクロの視点による省察に留まるのではなく、教師の社会科授業観が表出しやすい単位といたったよりマクロの視点からの省察に比重を置く必要性を主張している。こうした主張は、社会科が他教科に比べて、地域の実態に応じた単元開発が求められるなどといった教科の特性を踏まえて論じられている。それ故、議論の対象を単元全体の意思決定にすべきであると述べている<sup>50</sup>。

これらの渡部や須本の議論では、省察の対象を1時間の教師と児童生徒の学びの関係性や授業展開のみに着目するのではなく、社会科固有の実践的知識に対しても省察が及ぶよう、例えば、教師の社会科授業観が表出しやすい単元全体への省察や社会科固有の授業理論を踏まえた省察を行うなど、なんらかの創意工夫を求めていることが示唆される。その一方で具体的方法論については十分に言及されていない点を課題として指摘することができる。

#### 第4節 小括

本章では、序章で述べた課題意識にもとづき、教師教育学の分野から省察による授業実践力の向上を捉える研究動向から検討を行った。

第1節ではまず、ショーンによる反省的実践家の提起を機に、教師を反省的実践家として捉え、省察を通して実践的知識の形成や変容を図ることの重要性を指摘する理念的な研究の動向について整理した。授業実践における教師の成長には、自身の授業に対する省察により、授業の表層だけでなく選択や判断の原理として機能する思考枠組みを問い直し、実践的知識を更新していくことが重要であると論じられていた。本研究の視点から述べるならば、こうした省察による実践的知識の形成や変容を授業実践力の向上として捉えることができる。しかしその一方で、教師の置かれた文脈に応じた省察の具体的な方法論については十分に言及されていなかった。

そこで次に、教育工学や教育方法の学問領域を中心とした、授業実践への省察を促す方法論の展開について整理した。藤岡や澤本などにより多様な方法論が提起されていたが、課題として、省察を喚起するためには、論点を明確にすることや対話により省察を深める促進者の在り方が重要であり、そのいかんにより省察の質が左右することが論じられていた。しかし同時にそれらの知見の蓄積が十分ではないことが指摘されていた。

第2節では、他者との省察に関する議論について検討を行った。まず校内研修事後検討会における同僚教師との協同的な省察や、それらを通じた実践的知識の変容による授業実践

---

<sup>49</sup> 渡部竜也（2013），我が国の社会科授業研究の特質とその意義：技術的熟達者の視点から反省的実践家の視点へ，日本教科教育学会会誌，35(4)，p.89-94.

<sup>50</sup> 須本良夫（2012），社会科授業における教師力を高める省察の研究(1)，岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究，14(2)，pp.19-29.

力の向上を捉えようとする研究が近年蓄積しつつあることを整理した。その多くは協同的な省察による教師の学習の成立を実証的に示しているものの、その後の授業への実践化の問題を克服できていなかった。しかし、複数回の事後検討会への参加により教師の授業実践の変容を捉えようとした研究があり、それが現在の研究の到達点であった。また授業者に省察や実践化を促す際には、授業者が持つ授業理念や課題意識をはじめとする文脈の共有が重要であることが示唆された。一方で校内研修等に参画する外部支援者との関わりについては検討されていなかった。

そこで次に、授業実践力の向上に向けた外部支援者と教師の関わりに関する研究について検討を行った。外部支援者として近年、研究の対象として着目されていたのは指導主事と大学研究者であった。学校を支援する指導主事については、コンサルテーションの概念に用いてその機能が検討され、単に教育行政の方針を伝達するのではなく、学校の置かれた文脈に即して助言を行っていた。また大学研究者については、従前のような大学研究者の指導による理論の実践化ではなく、大学研究者と教師の協働による「実践の中の理論」の探究や創造が志向されている動向が浮き彫りとなった。しかしその一方で、外部支援者である指導主事や大学研究者との関わりの中で、どのように直面する課題に向き合い、その結果学校や教師にどのような変容の過程があったかまでは明らかにされていなかった。よって、外部支援者のどのような働きかけによって、教師の授業実践力の向上があったのか、外部支援者の在り方や教師の省察の過程、さらには授業の実践化の問題まで含めて捉えて明らかにする研究には意義があると考えられる。

第3節では、本研究との関わりから社会科の授業実践と省察の関係に関する先行研究について検討を行った。これまでの省察と授業実践力向上の関係を捉える研究は、省察の方法論や、校内研修における同僚教師との省察が教師の実践的知識や授業実践の変容に機能していること、省察の促進者として期待される外部支援者のあり方に関心があり、ある特定の教科固有の課題に着目し、省察を踏まえてその課題に挑戦し、授業実践力向上の様相を捉える研究ではなかった。そこで社会科教師の変容や成長を主題とした研究を検討したが、課題の提起に留まり、社会科固有の知見を踏まえた省察や具体的方法論に関する検討が十分とは言えなかった。

## 第 I 部 小括

以上の第 1 章及び第 2 章の検討から、序章で述べた本研究における検討課題に対する具体的対応について、地理教育学及び教師教育学の双方からの検討に関する統合的整理と、検討課題にアプローチするための視点や方法論について説明する。

### 第 1 節 これまでの検討の整理

序章で述べたように、本研究では、地理教育学と教師教育学双方の研究の知見や課題を相互に補完及び援用を行うことで、先行研究にはみられない新たな研究の地平を開拓することができるのではないだろうかと考えている。そこで、双方の議論を踏まえ、社会科教師に対する世界地誌学習の授業実践力の向上に関する一歩踏み込んだ支援に向け、本研究の検討課題を以下のとおりと設定した。

- (1) 世界地誌学習に関する専門性を有する外部支援者との協働的な省察による教師の授業実践力の向上を明らかにする。
- (2) 世界地誌学習に関する授業実践の実態、実践的知識について質的に明らかにする。
- (3) 世界地誌学習に関する実践的知識、研修ニーズ、省察と授業実践の関係性について量的に明らかにする。

そこで上記 3 つの具体的検討課題について、第 1 章では地理教育学・地理学の立場から、続く第 2 章では教師教育学の立場から検討を行った。

まず(1)の検討課題について、地理教育学・地理学の立場からの検討を確認する。昨今、世界地誌学習の授業実践の向上に向け専門性を有する外部支援者と実践家との授業実践に関する議論が行われている。こうした議論では専門性や経験を踏まえた充実した議論が展開されるものの、課題として、議論の後については実践者の予定調和に委ねられ、その様相が明らかにされていないことが指摘される。こうした知見がないため、その後の議論においても、授業実践を対象とした深い議論の連鎖がみられなかった。そこで本研究では、まずは一度、地理教育学や地理学の知見を検討し、地誌学習における授業実践力に関する基本的枠組みを提示するとともに、この基本的枠組みを外部支援者と授業者による省察の視点として援用し、教師の授業実践力の向上を捉えていくことが求められよう。こうした取組により得られた成果や課題を、今後の議論に機能させていくことが期待される。

そのため第 1 章では、これまでの世界地誌学習の変遷、地誌学と地誌学習の関係性、地域的特色の構造的把握の重要性とその方法論、それらを踏まえた授業実践への転換について検討を行ってきた。こうした検討をもとに、本研究では、世界地誌学習の授業実践力について、1 地域的特色の構造的把握、2 問いの構造化を基盤とした主体的学習を促す授業実践への転換、3 地理的見方・考え方の援用、の 3 つに整理し、これらを世界地誌学習の授業実践力の基本的枠組みとして位置付けた。その上で、この基本的枠組みを社会科教師に対する支援及び授業実践力の視点として援用し、授業実践に対する支援を行うとともに、世界地

誌学習の授業実践力の向上を可視化し明らかにしていこうと考える。

次に(1)の検討課題を教師教育学の立場から捉えるならば、授業実践力の向上については、自身の授業に対する省察により、発問等の授業の表層だけでなく、授業実践における選択や判断の原理として機能する思考枠組みを問い直して実践的知識の形成や変容を図っていくことが重要であると指摘されていた。しかし言葉で獲得した知識を容易に実践化できない実践化の問題が指摘されており、実践的知識の形成や変容とともに、授業実践の変容までを捉えていく必要があるとも論じられていた。一方で、従来の研究では、実践的知識の変容に伴う授業実践の変容を対象教師自身が自覚化するところまで捉えてはいなかった。よって本研究では、実践的知識の変容に伴う授業実践の変容を、教師自身が自覚的に捉えることができるよう促していくことを目指したい。

以上から本研究では、授業実践力の向上を、省察による①実践的知識の形成や変容、②授業実践の変容、③教師自身の変容の自覚化として捉えることとする。またこの①～③については、現在学校現場で求められている授業改善・カリキュラム改善のためのPDCAサイクルに位置づけ、いわば省察サイクルとして、学び続ける教員像の具現に向かい自己の変容や成長を捉えるといった意味付けを与えることも考えられる。すなわち、既存のPDCAサイクルに①～③の変容を省察サイクルの自己展開の端緒としてまずは位置付けていくのである。

なお、先行研究では、省察を喚起するためには、論点を明確にすることや対話により省察を深める促進者の在り方が重要であり、そのいかんにより省察の質が左右することも指摘されていた。また、省察を促す対話者のあり方については、授業者に省察や実践化を促す際には、授業者が持つ授業理念や課題意識をはじめとする文脈の共有が有効であると指摘されている。教科に関する外部支援者との省察を試みる本研究においても、対話者の在り方として援用したいと考える。

一方、教科の専門性を省察の視点つまり論点として位置付けた先行研究では、社会科固有の論点に関する検討が十分とは言えなかった。よって、本研究では地理教育学や地理学の知見を活用して世界地誌学習固有の知見を踏まえた省察の視点、つまり論点を整理していく必要がある。

以上の地理教育学と教師教育学の双方からの検討により、(1)の検討課題に対する双方を補完・援用した統合アプローチとして表I-1のように整理できる。すなわち、これまでの検討により、地理教育学からは世界地誌学習の授業実践力の基本的枠組みが提供され、教師教育学からは、授業実践力の向上を捉える視点や省察を促す対話者(専門家)の在り方に関する知見が提供されたということになる。本研究では、こうした統合アプローチをもとに、第3章において教師の授業実践力の向上について検討を行うこととする。なお、その視点や方法論については次節でさらに検討を行う。

表 I-1 (1)の課題に対する示唆・アプローチ

地理教育学からの検討	教師教育学からの検討
<p>●世界地誌学習における授業実践力の視点</p> <p>1 地域的特色の構造的把握</p> <p>2 問いの構造化を基盤とした主体的学習を促す授業実践への転換</p> <p>3 地理的見方・考え方の援用</p>	<p>●授業実践力の向上を捉える視点</p> <p>1 実践的知識の形成・変容</p> <p>2 授業実践の変容</p> <p>3 1と2の変容の自覚化</p> <p>●省察を促す対話者（外部支援者）の在り方 教師の置かれた文脈に即した関わり</p>

次に(2)及び(3)の検討課題に関して、地理教育学・地理学の立場からの検討を整理する。地理教育学の知見に関するこれまでの本研究における検討では、個々の社会科教師によるカリキュラムの構成原理の提示やそれにもとづく具体的カリキュラムの展開例に関する議論は見られるものの、より多くの社会科教師による世界地誌学習の授業実践の実態や実践的知識、或いは教師が求める研修ニーズについては、管見の限り明らかにされていないことを指摘した。よって、より多くの社会科教師の授業実践の実態や実践的知識、研修ニーズの把握により、学問的研究レベルにおける世界地誌学習に関する議論が、一層学校現場の実態に合致するとともに、社会科教師の置かれた現実に応じ、授業実践力の向上に向けたものに進展することが期待される。

次に(2)及び(3)の検討課題を教師教育学の立場から検討を行う。教科に関する専門性を有する外部支援者が授業実践に踏み込んで支援を行うためには、教科学の知見を活用することはもちろんのこと、それを単に授業者に注入するのではなく、(1)において述べたように、省察の対話者である外部支援者が、教師個々の実践文脈や課題を理解して省察に臨み、教師が置かれた文脈に即して各教師の実践的知識の変容を促すことが必要であろう。またその際には、ある教科の複数の教師にみられる授業実践の傾向性や課題、実践的知識を踏まえて支援を行うことも重要であると考え。そのため、複数の教師に見られる授業実践の傾向性や陥りやすい課題、実践的知識に関する実証的な把握が求められるであろう。こうした把握により、外部支援者である専門家にとっては、各教科学の視点に加え、支援に向けた新たな視点を獲得するとともに、授業者に対し、省察サイクルの自律的展開に向けた授業実践力の向上に関する視点や助言を供することが可能になるのではないかと考える。また、省察と授業実践の関係性について検討すると、従来の知見では、理念的研究や校内研修における同僚との省察による実践的知識や授業実践の変容といった教師の成長を事例研究により描いている。上述のとおり本研究では、教科に関する外部支援者との省察による教師の変容を捉えようとしているが、(1)における事例研究に加えて、教科に関する授業実践の省察が授業実践の向上に寄与しているのか、といった量的な調査も求められるのではないかと考えている。先行研究においてはこうした調査については管見の限り見当たらない。よって、本研究では省察と授業実践に関する分析を行い、それらの関係性を問い直していきたい。

以上の地理教育学・と教師教育学の双方の立場からの検討により、世界地誌学習に関する教師の授業実践の実態及び実践的知識の把握、省察と授業実践の関係性に関する検討の必要性が示唆された。特に授業実践力の向上を、実践的知識の形成・変容とそれに基づく授業実践の変容、及びそれらの自覚化を捉える本研究において、それらの基盤となる社会科教師の地誌学習に関する実践的知識がどのようなものであるのかについて把握しておくことは、省察を中核に授業実践力の向上を促す対話者が保持する視点の一つとして重要であると考えられる。また、世界地誌学習の授業実践に関する実践的知識は、これまで地理教育学において解明されておらず、研究課題として価値があることを改めて付記しておきたい。また、教師教育学において、教師の成長においては省察が欠かせないとの主張が基軸となっているが、現場教師の省察の様相や授業実践との関係性について量的な検討を行った研究は管見の限り見当たらない。よって本研究では、省察と地誌学習の授業実践の関係性について検討を行いたい。以上のこうした検討については、第4章及び第5章において考察を行うこととする。なお、その方法論及び分析枠組みについては次節で検討を行う。

## 第2節 検討課題へのアプローチ

次にこれらの検討課題にアプローチするための視点や方法論について説明する。

(1)の検討課題についてアプローチするためには、教科に関する専門性を有する外部支援者との省察を通して教師の実践的知識や授業実践の変容を捉えていく必要がある。これは教師教育学の教師の変容、成長に関する研究における、省察を軸に教師の実践的知識や授業実践の変容をとらえようとする手法の援用していくことが考えられる。

こうしたアプローチを採用する研究として特に注目すべきは、坂本（2013）や小笠原ら（2014）の手法である。坂本は、先述のように音楽科における授業研究に関するアクション・リサーチを事例に、校内研修における同僚との省察による授業者の実践的知識と次時の授業における変容を捉えている。また小笠原らは、社会科の歴史単元における学年部研修に焦点を当ててアクション・リサーチを行い、授業者の実践的知識と授業の変容を明らかにしている。

繰返しになるが本研究では、授業実践力の向上について、教師の実践的知識と授業実践の変容、及びその自覚化と捉えている。そこで、上述の先行研究に見られる、校内研修における同僚との省察を対象にしたアクション・リサーチによる事例研究の手法を、教科に関する知見を有する外部支援者との省察を対象に事例研究を行う本研究に援用していくこととする。そこで本研究では、地理教育に関する知見を有する専門家との協働省察を中核に、教師の授業実践力の向上を支援するアクション・リサーチを行っていく。こうしたアクション・リサーチについて、地理教育学においては、地理教育の知見を有する外部支援者が授業実践に踏み込んで教師の変容や成長を捉えていく議論はこれまでにはなかった。よって、地理教育学にとって新たなアプローチにより新たな知見が得られることが期待される。また教師教育学においても、教科に関する知見を有する外部支援者との協働省察という、従前の研究

に比べ一層教科の視点を基本的枠組みとして教師の成長を捉えていくことが可能となり、研究の新規性として期待されよう。

(1)の検討課題を分析する方法としては、坂本(2013)や小笠原ら(2014)の分析手法を援用し、世界地誌学習の授業を対象としたアクション・リサーチをもとに、授業実践力が向上した様相について質的な手法を用いて豊かに解釈していく。この様相について、本研究では教師の授業実践力の向上を、①実践的知識の変容、②授業実践の変容、③①と②の自覚化と捉えているため、これらを分析の枠組みとして、対象教師に対するインタビュー調査や授業観察から授業実践力の向上を可視化していく。また本研究では、先行研究において見過ごされていた教科に関する視点を一層加味して教師の成長を捉えていくことを研究課題として掲げている。よって本研究では、第1章で検討した世界地誌学習の授業実践力の基本的枠組みである、1 地域的特色の構造的把握、2 問いの構造化を基盤とした主体的学習を促す授業実践への転換、3 地理的見方・考え方の援用といった3点について、上記①②③の様相を捉えていく際の枠組みとして設定し、教師の授業実践力の向上を明らかにしていくことを目指す。つまり、教科に関する専門性を有する外部支援者との協働省察により、世界地誌学習に関する授業実践力の3視点である、1 地域的特色の構造的把握、2 問いの構造化を基盤とした主体的学習を促す授業実践への転換、3 地理的見方・考え方の援用について、社会科教師の実践的知識や授業実践が変容したのか、或いはそれらの自覚化があるのかといったことが、授業実践力の向上を捉えるポイントとなる。

次に(2)及び(3)の検討課題についてアプローチするためには、(1)の課題に関する検討を通じて得られた知見を活用しながら、さらに多くの授業実践の実態や実践的知識、或いは研修ニーズを把握するため、授業実践や展開を含めた授業実践に関するインタビュー調査や質問紙調査を行うことが考えられる。

地理教育学において地誌学習の授業実践に関する実態把握に関する検討は、上述のとおり管見の限り見当たらなかった。一方、「身近な地域」の単元ではあるが、教師の意識に関するアンケート調査を実施しその結果を取りまとめたものが見られるのみであった。しかし、アンケート結果のみでは十分に汲み取れない学校現場の文脈や教師の日常的な授業実践のプロセスを読み解くためには質的なアプローチが不可欠であり、インタビュー調査を行い、理論仮説を導出していくことが有効な手法となろう。

またこうしたインタビュー調査で得られた知見をもとに、質問紙調査を行うことも求められよう。量的調査による実態及び実践的知識の把握により、インタビュー調査で得られた授業実践のプロセスに関する知見に一定の客観性が担保されることが期待される。さらに本研究では、社会科教師に対する支援の具体的方策を検討することを課題としていることから、授業実践のプロセスに関する質問項目とともに授業実践力の向上に必要な研修ニーズについて質問することが有効であると考えられる。

そこで(2)の検討課題を分析する方法としては、まず教師を対象にインタビュー調査を行い、質的な分析方法を用いて世界地誌学習に関する授業実践のプロセスを豊かに解釈する。

その上で、(3)の検討課題についてアプローチし、教師を対象に質問紙調査を行い、実践的知識や研修ニーズ、授業実践と教職経験年数や省察との関係性について統計学的に解明する。

第Ⅱ部では、以上のような視点や方法論により検討課題にアプローチを行っていく。こうした検討を踏まえ、結章では世界地誌学習の授業実践力向上に向け、省察を中核とした教師支援の具体的方途について検討を行おうと考える。

## 第Ⅱ部 検討課題に関する調査（アクション・リサーチ、質的調査、量的調査）

### 第3章 外部支援者との協働省察に関するアクション・リサーチ

### 第3章 外部支援者との協働省察に関するアクション・リサーチ

#### 第1節 問題の所在

本章における調査は、2012年の中央教育審議会の答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」を受けて、そこで示された「学び続ける教員像」を目指す上で、その基盤となる日々の授業実践への省察に焦点をあてるところにその端緒がある。

序章で述べたように、新保・長倉（2013）では、日々の授業実践への省察については、いわゆるPDCAサイクルに位置付けてその確立が求められているが、日々の授業実践にPDCAサイクルを展開させることは容易ではないことを指摘した。また、こうした課題を克服する場として校内研修が期待されるが、校内研修は校内研究の発展・継承の場として位置付けられており、多くの場合、各教科の特質に応じた課題や視点を踏まえた個々の教師の課題意識が直接反映される場にはなっていないことについて言及した。その上で、日々の各教師による授業実践の省察とも、従来の全員参加の校内研修における省察とも異なる、ある特定の視点からの省察を、専門家を交えた集団において目指すことにより、非常に焦点化された授業実践力の省察方法の確立が期待されることについて指摘した。以上の課題意識を踏まえ、教師が反省的实践家として自立することを促すための理念的方法論の一つを、図3-1のように示した。

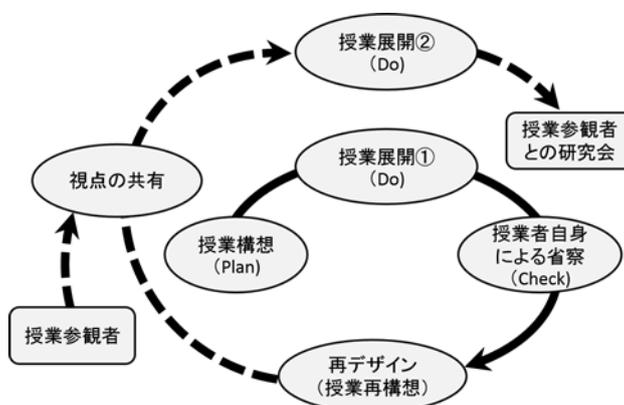


図3-1 教師が反省的实践家として自立することを促す理念的方法論

一方、図3-2は、学校により研究スタイルは様々であるが、指導主事や大学研究者等の外部支援者を交えて行われる一般的な授業研究のスタイルを示している。図3-1が、省察を媒介に授業展開の連続性を念頭に置いた理念的方法論であるのに対して、図3-2が示す授業研究は、授業研究当日のみに重点が置かれ単発性であることがその特徴となっている。事前の授業案送付の段階では、外部支援者と授業者との直接的な対話はないことが多い。また、

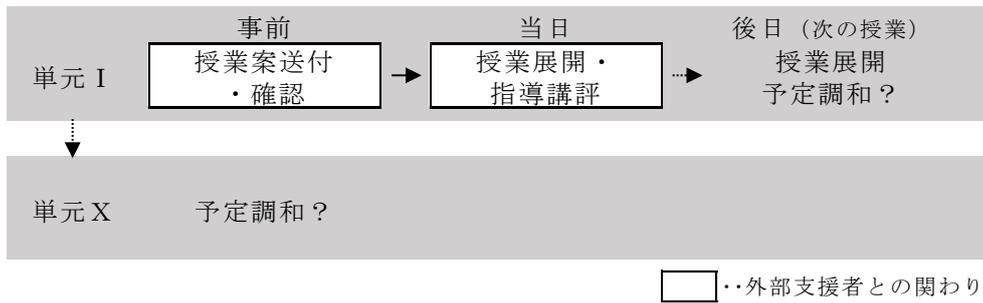


図 3-2 一般的な外部支援者を交えた授業研究

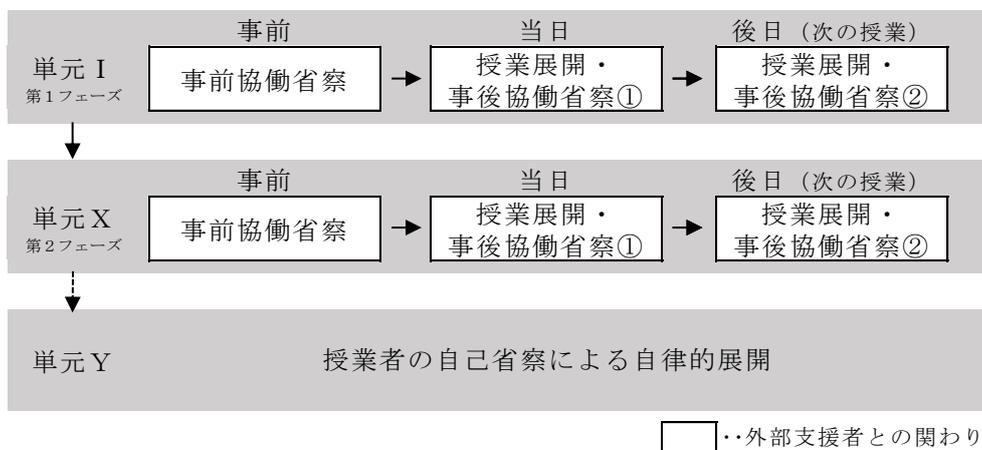


図 3-3 本章における外部支援者を交えた授業研究モデル

外部支援者の指導講評を踏まえた後日の授業や別単元の授業については、授業者による省察が行われるであろうが、外部支援者により確認されることはなく予定調和に委ねられている。

他方、図 3-3 は、図 3-1 の方法論の理念を援用し、授業展開の連続性を考慮した授業研究モデルである。事前における授業者との対話を通じた協働省察による視点の共有を起点として、当日の授業展開・事後の協働省察、加えて後日における授業展開・事後の協働省察というように、授業及び省察の連続性を担保した授業研究モデルとなっている。さらには、当該単元での教師の学習が別の単元において機能しているか、自律的な省察サイクルをもとに授業実践が展開されているか、単元を越えて協働省察を試みつつ、教師の反省的実践家としての自立を促す授業研究モデルとなっている。

そこで本章では、省察を基軸とした授業実践力向上を志向し構想された図 3-3 に示す方法論を用いて事例研究を行う。この事例研究を通して、日頃、個々の教師が経験と勘の中で無自覚的に行っている授業実践に対する省察やそれに伴う授業実践力向上の実感についての可視化を試みる。これにより、教師の実践的知識や授業実践の変容のプロセス、さらには

その自覚化について明らかにする。その上で、図 3-3 に示す方法論が、教師において反省的実践家として自立することを促すうえでの端緒となりうることについて検討を行うこととする。

## 第 2 節 研究の方法

### 1 研究デザイン

本研究では、アクション・リサーチの研究手法を採用する。そのためまず、本研究が拠って立つアクション・リサーチの基本的な考え方について言及しておくことにする。

アクション・リサーチを最初に考案したのは、クルト・レヴィンであるとされている。その後、様々な研究分野においてアクション・リサーチが取り入れられたことにより、アクション・リサーチについての理解は、今日、研究者によって様々な解釈が見られる。

日本の授業研究の分野においては、例えば佐野（2000）、秋田（2005）、樋口（2010）などによる研究がある。このうち樋口は、レヴィン以降のアクション・リサーチの動向を踏まえ、授業実践において、「当事者である教師が省察によって改善しようとするアクション・リサーチに従事すれば、実践家としての教師を含んだ授業世界の構築とともに、研究者としての教師の存在が生成される」と指摘する<sup>1</sup>。さらに、授業研究では児童・生徒の変化・成長が問題にされるが、「実践家としての教師の変化・成長もまた重要なアクション・リサーチの研究対象」とし、教師の変容を捉えることの重要性について言及している<sup>2</sup>。また、秋田は、実践の改善を目指し、実践者が直面する具体的で雑然とした複雑な現実を認め、ともに探究していくといった研究者の立ち位置に言及するとともに、理論的抽象化による事例の単純化や、事例の特定変数だけに光をあてた一般化理論を目指すものではないと研究の方向性について併せて指摘している<sup>3</sup>。

これらの指摘は、本研究の目的及び目指す方向性と合致するものである。つまり、本研究では、実践家である教師を、授業という研究対象を共にみつめる「研究者」としても位置付けることによって、授業実践における複雑な状況や課題に即した教師と筆者との協働生成的なアクション・リサーチの展開を試みる。そしてこのことが、教師としての授業実践力向上に向けた省察をより詳細なものにしようと考えられる。

### 2 研究参加者

研究参加者については、中学校社会科地理的分野・地誌学習の授業実践を経験した教師のうち、研究参加の同意が得られた表 3-1 に示す教師 3 名を対象とした。このうち A 教諭と B 教諭については、10 年以上の教職経験を有する。A 教諭は公立中学校に所属し、校長の推

---

<sup>1</sup> 樋口聡（2010），授業研究の新しい方向性--反省的実践家によるアクション・リサーチと映像活用，広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部 学習開発関連領域，59，p.26.

<sup>2</sup> 樋口聡（2010），前掲書，p.26.

<sup>3</sup> 秋田喜代美（2005），前掲書，pp.163-183.

薦・承認が求められるA市評価規準作成委員を経験している。またB教諭は、実践研究が求められる教育学部附属中学校に勤務している。両者ともに地域の授業実践を牽引する役割が期待されている教師である。一方、C教諭は公立中学校に勤務する初任者である。本研究においては、3人のうちA教諭をキーパーソンとして位置付け、B教諭を類似層、C教諭を対極層として位置付けて比較しながら、A教諭の変容に関する特性を中核的に明らかにする。

表 3-1 研究参加者

参加者	経験年数	所属校	属性
A教諭 (キーパーソン)	20年	公立中学校	A市中学校社会科評価規準作成委員
B教諭	10年	教育学部附属中学校	研究主任
C教諭	1年	公立中学校	初任者

### 3 アクション・リサーチの初期計画

アクション・リサーチは、先に示した図 3-3 に示す授業研究モデルの展開を基盤に、以下の計画をもとに展開させた。

#### 〔第1フェーズ 単元Iにおけるアクション・リサーチ〕

表1の方法論の展開を基盤に、対象教師との協働省察や授業観察を通して、教師の置かれた文脈の把握や、地誌学習の授業実践に関する課題意識及び実践的知識を掘り起こすことに重点を置く。その上で、第I部において地理教科学における学術的成果を踏まえて検討した3視点<sup>4</sup>について説明し、対象教師の状況に適應するよう、授業実践への翻案について検討し、教師の状況に応じた授業開発に関する提案を行う。

#### 〔第2フェーズ 単元Xにおけるアクション・リサーチ〕

第1フェーズにおける検討を踏まえ、事前協働省察において外部支援者がアクションの方向性を提案し、教師とともに計画を進めていく。なお、アクションの内容については教師の課題意識や状況、事後協働省察での検討に応じて柔軟に修正を行う。アクションを進める中では、教師が世界地誌学習の授業実践に関してどのような課題意識や実践的知識を持ち、授業実践にあたっているのかについて、外部支援者と対象教師との協働省察により振り返り、アクションの最後にはそれがどのように変容したかという視点で整理する。

なお、アクション・リサーチ全体を通して、研究参加者である対象教師に学び、共に考える姿勢を持つ。また、状況や変容への気付きを促進するために発言内容を整理して教師にフィードバックしながら省察を促すとともに、相互理解やアクションの提案、合意形成を図る。

4 地理教科学における学術的成果を踏まえて検討した3つの視点とは、1 地域的特色の構想的把握、2 問いの構造化を基盤とした主体的学習を促す授業実践への転換、3 地理的見方・考え方の援用である。以下、3視点という。

#### 4 データ収集方法

アクション・リサーチの初期計画にもとづき、教師の課題意識や授業実践がどのように変容するのかについてデータを収集した。データ収集の期間は、2012年11月～2013年3月であった。データ収集は、研究参加者の各所属中学校において行った。

具体的には、対象教師との協働省察と授業観察においてデータ収集を行った。このうち、協働省察におけるインタビューでは、地誌学習の授業実践に関する課題意識及び指導の実際などについて聞くため、授業観察の前後に半構造的なインタビューを実施し、自身の授業実践に対する省察を促した。なお、インタビュー内容についてはICレコーダで記録した。授業観察については、フィールドノートに観察内容を記録した。また、授業者である教師にICレコーダを身に付けてもらうとともに、教室にビデオカメラ1台を配置し記録した。

#### 5 分析方法

分析対象としては、協働省察におけるインタビュー、授業観察で得たデータとした。分析の枠組みについては、第I部における検討を踏まえ、坂本(2013)や小笠原ら(2014)の手法を援用し、質的な手法を用いて豊かに解釈する。特に小笠原らは、木原(2004)が示す、授業力量を認知(知識)、授業実践(授業技術)、価値観(信念)の3側面から捉える枠組みに従い、分析を進めている。本研究ではこうした枠組みを援用し、授業実践力の向上を、①実践的知識の変容、②授業実践の変容、③①と②の自覚化と捉え、これらを分析の枠組みとして、対象教師との協働省察における聞き取りや授業観察から授業実践力の向上を検証した。

また本研究では、先行研究において課題となっていた教科に関する視点を一層重視して教師の変容や成長を捉えていくことを研究課題として掲げている。よって本研究では、第I部で検討した世界地誌学習の授業実践力である、1 地域的特色の構造的把握、2 問いの構造化を基盤とした主体的学習を促す授業実践への転換、3 地理的見方・考え方の援用といった3視点について、上記①②③の様相を捉えていく際の視点として設定し、教師の授業実践力の向上を実証的に明らかにしていくことを目指した。

なお、分析にあたっては、上述のとおり、研究参加者のうち1名(A教諭)を特にキーパーソンとして抽出し、主としてA教諭の地誌学習に関する課題意識や授業実践の変容に着目し分析を行った。その際には、他の2名(B教諭、C教諭)と比較する中で共通点や相違点を検討し、A教諭の特質を表出させた。こうした分析については筆者が行うが、分析者の思考の枠組みが分析結果に直接影響する。特に本アクション・リサーチでは、世界地誌学習の授業実践にどう臨んでいるかという社会科教師の主観的意味づけや経験を研究対象としている。したがって、実践の文脈を踏まえた理解と解釈が必要だと考えられる。そこで、筆者の思考の枠組みを全て開示することは不可能であるが、筆者の立場を明示することで、思考の枠組みを開示することに替えたい。

筆者は平成5年度から17年間、中学校の社会科教諭として、地理的分野を含めた社会科

の授業実践に当たってきた。このうち、2年間は大学院修士課程への派遣研修を経験し、社会科授業や社会科教師に対するインタビュー調査の逐語記録データを対象に、質的研究法を用いた分析のトレーニングを積んだ<sup>5</sup>。また、平成22年度から4年間は、S県教育委員会学校教育課において社会科担当の指導主事として勤務を行い、教育行政の立場からS県内の社会科授業実践を対象とした指導を経験した。加えて、現在は、大学院後期博士課程において、地理学、地理教育学、教師教育学を架橋する研究に取り組んでいる。このような経験が、本研究の分析に大きな影響を与えている。なお、アクション、データ収集、データ分析を通して、授業実践研究者からスーパービジョンを受け、分析の妥当性を高められるよう努めた。

以上により、教科に関する専門性を有する外部支援者との協働省察を通し、世界地誌学習に関する授業実践力の3視点から、教師の実践的知識や授業実践が変容したのか、或いはそれらの自覚化があるのかといったことについて検証する。その上で、その変容プロセスの特性や、図3-3に示した授業研究モデルとそれを利用することについて考察を行う。

### 第3節 結果

#### 1 A教諭に対するアクションの実際

初期の計画に基づきA教諭に対して表3-2のようにアクションを展開した。

##### 1.1 第1フェーズ

第1フェーズでは、事前省察におけるインタビュー、北アメリカ州の授業展開（2時間）における観察と事後省察におけるインタビューを行い、A教諭の地誌学習の授業実践に関する課題意識及び指導の実際を把握した。

まず、事前の協働省察において、筆者からA教諭に地誌学習の授業実践において大切にしていることや課題について尋ねた。A教諭からは(1)学力低位の生徒に対するアプローチ、(2)学習課題の設定のあり方、(3)問題解決的な授業構成のあり方といった世界地誌学習の授業実践に関する信念や課題意識が表出した。これらについて、A教諭は次のように述べている。

##### 学力低位の生徒に対するアプローチ

自分自身の経験で、僕は中学校時代、正直に、あまり社会はできなかった。先生たちはできる子中心に授業を進めていくわけではないですか。それを見ていてやはり自分も何かすごく悔しいなあというのと、なんか俺参加して意味があるのかなあという思いが小学校中学校時代にあって、低位の子どもたち、俺みたいに中学校時代、そんなに対して社会に興味を持っていない生徒でも、授業に参加できるようにしてあげれば、まあ授業がもっとみんな楽しくなるんだろうなあと思ったんですけども。

---

<sup>5</sup> 長倉守（2007），授業展開に発揮される教師の専門的技能の理論化—授業展開の質的分析を通して—，上越教育大学大学院学校教育学研究科修士論文，155p.

表 3-2 A教諭に対するアクションの実際（概要）

フェーズ	項目・実施日	概 要
第1フェーズ 単元I 北アメリカ州	事前協働省察 11/25	地誌学習の授業展開に関する意識及びこれまでの指導の実際についてインタビューを実施した。それを踏まえ、授業実践の3つの視点を説明した。A教諭からは、地誌学習の授業展開に関する省察の中で、学力低位の生徒に対するアプローチをはじめ、学習課題の設定のあり方、問題解決的な授業構成に課題意識を持つことが語られた。
	授業展開・事後協働省察① 12/5	さかんな産業の特色を主題に、北アメリカ州の地域的特色をアメリカ合衆国の農業における発展の経緯から明らかにする授業を参観した。授業後に授業の意図や手立てを踏まえた次時の構想についてインタビューを実施した。
	授業展開・事後協働省察② 12/6、12/15	さかんな産業の特色を主題に、北アメリカ州の地域的特色をアメリカ合衆国の工業の面から明らかにする授業を参観した。授業後に授業の意図や手立てについて省察を促すインタビューを実施した。その後、12月6日に実施された、北アメリカ州の地域的特色をアメリカ合衆国の工業の面から明らかにする授業について省察を促すインタビューを実施した。
第2フェーズ 単元X オセアニア州	事前協働省察 12/15	ここまでのアクションを踏まえ、今後のアクションの方向性として、主題図・地図の授業場面への活用等の3視点を、世界地誌学習における授業構成原理として導入を試みることにについて提案した。これによりA教諭が持つ授業展開に関する課題意識に対し、主題図・地図の活用が解決に向けたアプローチとして機能するであろうと考えた。
	授業展開・事後協働省察① 1/21	アジア州との結び付きを主題に、オセアニア州の地域的特色を資源との関わりから明らかにする授業を参観した。授業後に授業の意図や手立てについて省察を促すインタビューを実施した。
	授業展開・事後協働省察② 総括 1/22、1/25	アジア州との結び付きを主題に、オセアニア州の地域的特色を人々の交流との関わりから明らかにする授業を参観した。授業後に授業の意図や手立てを踏まえた次時の構想について省察を促すインタビューを実施した。1月22日に実施された、オセアニア州の地域的特色を人々の交流との関わりから明らかにする授業について省察を促すインタビューを実施した。また、これまでのアクションについて省察し、地誌学習の授業展開に関する意識や指導の変容及び授業展開力の向上の実感についてインタビューを実施した。

低位の子たちだからこそ、感覚で言える言葉とかあると思うんですよね。だからそういう子たちの発言と言うのもきちっとでてくるような形で仕掛けをしてあげると言うか、環境作りをしてあげると言うことが、すごく教師がそこはこだわっていく必要が、自分はあるかなと思っているので。

#### 学習課題の設定のあり方

とにかくできるだけ子どもたちがイメージとらえやすい言葉で、やっぱり学習課

題とか、授業のテーマをつくっていかないと。厳しいかなと思っているもので。子どもに合った形で学習課題をやっぱ設定していくのが、そういうやっぱ大事かなと思いますよね。

どんだけ子どもたちに実感として、あ、調べてみたいとか、おもしろいなって思わせるかにしないと、やっぱり、低位の子たちも多くいるので、アメリカの農業・工業・産業は、どのような特色があるんでしょうかっていっても、なかなか子どもたち調べる気しませんよね。ただやっぱり資料が、ほしい資料って、教科書にあまり出ていないんだよね。

#### 問題解決的な授業構成のあり方

予想をまず、教科書閉じて言わせて、いろいろ言うじゃないね。そうか、じゃあみんなの予想が本当かどうかというのを、じゃあ調べてみようかというので、調べさせる。これは時間を取って、ノートに書かせて、まとめさせて。毎度子どもたちに言うのは、根拠は明らかにして、ともかくここにあるからこうだと思うっていう感じで言うように言っているもので、何ページ何行目にこれがあったので、こうだと思いますとか。そんなふうなことをやっていますね。

#### 生徒の状況を念頭に試行錯誤の授業実践

自分でも悩みながらやっているんです。正直、ほんと。ちょっと子どもたちに分かりづらい部分が結構あるもので、ちょっと自分のほうで子どもたちが取っかかりができるような内容に変えて。

以上のように、A教諭が「低位の子どもたち」、「授業に参加できるように」と述べるように、A教諭には授業に対する自身の信念及び課題意識があり、それにもとづき試行錯誤を重ねながら授業実践に臨もうとしていることが事前協働省察から明らかになった。この3点については、(1)の学力低位の生徒に対するアプローチがA教諭の課題意識の中核に位置づけられ、(2)と(3)の課題意識が(1)の課題意識と密接な関連があると考察した。そこでこうしたA教諭の信念や課題意識を踏まえ、世界地誌学習の授業実践力の基本的枠組みである3視点について説明を行った。このうち、地域的特色の構造的把握と問いの構造化を基盤とした主体的学習を促す授業実践への転換については、北アメリカ州の地域構造図を示して説明する中でA教諭は概ねその趣旨への理解を示した。しかし一方で、学習指導要領をもとに説明した地理的見方・考え方については、次のように理解の困難性を示した。

指導要領のここの部分は、読んでも意味がよく分からないんだよね。難しい、書いてあることが。具体的に授業をイメージできない。

こうした発言から、A教諭の課題意識や置かれた状況と、第I部で検討した授業実践力の3視点との融合をいかに図っていくのかといった、本アクション・リサーチの課題が表出した。そこで、アクション・リサーチの初期計画を踏まえつつ、単に上意下達的に3視点を説明しその視点に沿った授業展開をA教諭に求めるのではなく、A教諭の文脈に適応するように3視点を翻案し、A教諭の授業実践への導入を検討する重要性を改めて認識した。むしろ、そのようにしなければ、A教諭の授業実践の変容及び省察の自律的展開を促すことはできないと判断した。そこで第1フェーズの授業展開・事後協働省察では、A教諭の信念及び授業実践に密着し、3視点の翻案に臨むこととした。

表3-3は、第1フェーズの北アメリカ州②の授業を示したものであるが、上述のようなA教諭の信念がみえる場面があった。それは授業導入における課題把握場面から追究場面での、平易な表現によるトピックや資料の提示を踏まえて学習課題を導き、生徒に予想を求める場面であった。例えば、課題把握場面では、A教諭は工業生産額の高い国を示した世界地図を提示し、「工業生産額の高い国はどこか」と生徒に尋ねるのではなく、「工業がさかんな国」といったように、生徒に分かりやすい表現を選択し発問している。しかも、工業生産額の高い国は、アメリカ、中国、ドイツなど生徒に馴染みのある国々であるとともに、地理的分野の導入単元である世界の地域構成の学習で国名と位置について既習の国々である。こうした配慮により、A教諭は次々に回答される生徒の発言を受け止めるとともに、学習課題「なぜアメリカは工業がさかんなのか」を提示し、生徒に予想を求めつつ多様な意見を拾い上げている。事後の協働省察では、A教諭にこうした場面を設定した意図について尋ねた。具体的な発話は以下のとおりである。

低位の子たちでも意見が言える、低位の子たちでも授業に参加できるという形で最初の導入という形を丁寧にやっていかないと、学校が本来教室の中で授業を行うという意味がないのかなあ。

予想というのは、自分が思っているのは、これも低位の子たちが何でも言えるような状況をつくらうということ。それは調査学習を進めるために、意欲を、モチベーションを上げるための、まあ仕掛けじゃないんですけど、まあそれですよ。

このような発言から、A教諭は、低位な学力の生徒も含めた全ての生徒の授業参加に向け、平易に翻訳した資料提示から予想の場面設定を媒介に冒頭場面からさらに追究場面への学習意欲の持続性に配慮する、という実践的知識を有していることが分かる。これをもとに実際の授業場面では、平易な表現を交えた資料や学習課題の提示をもとに予想及び意見の発表を求めている。

確かにこうした授業展開により、導入場面における生徒の追究意欲の持続を図ることが可能になっていた。しかし一方では、こうした場面にこそ、第I部で検討した授業実践力

表 3-3 第1フェーズにおけるA教諭の授業実践（授業展開②）

第1フェーズ 北アメリカ州 授業展開②	
前時後省察本時のA教諭の課題	学力低位の生徒の思考に対する配慮
課題把握場面	<p>学力低位の生徒に配慮し、世界の主要工業国を示した世界地図の提示と平易な表現によるトピックと発問の提示</p> <p>T：黒く塗ってある国は世界で工業がさかんな国です。どこの国かな。</p> <p>S：アメリカ、中国、ドイツ、日本・・・</p> <p>T：そうだね。じゃあ世界で一番工業で儲けている国はどこだと思う？</p> <p>↓</p> <p>学習課題：なぜアメリカは工業がさかんなのか</p>
追究場面①予想	<p>S：農業と工業がやる場所が分かれてるから</p> <p>S：農業で儲かったお金を使って仕事をしている</p> <p>S：アメリカはお金がたくさんあるから 肥料もいっぱい買っている</p> <p>S：他の大陸の人がやってきて技術を教わったから</p> <p>S：戦争で勝ったから</p> <p>これまでの地誌学習や小学校の歴史学習等、既習事項を踏まえた予想となっている。全ての生徒が追究意欲を高めることを期待しての場面設定である。</p> <p>一方、課題解決に向かう直接的な契機とするには、さらなる助言、個別支援が必要となる。</p>
追究場面②調査	<p>教科書本文を基軸とした調査、適宜資料集を参照</p> <p>教科書の本文を理解することができず学習が停滞している生徒への支援</p> <p>T：（主題図を示し）この地図から何が分かる？どこが最近伸びてる？</p> <p>生徒への賞賛、発表への意欲付け</p> <p>T：いいよ、OK 頑張ってるな、よし発表しよう</p> <p>語句の解説</p> <p>S：停滞ってなんですか</p> <p>課題-予想-追究の一貫性の担保に工夫が求められる。</p>
課題解決場面	<p>生徒の発表内容</p> <p>恵まれた資源、五大湖の水運、南部へ工業地域の広がり・サンベルト、移民</p> <p>↓</p> <p>予想と追究結果の関連性に課題</p> <p>生徒からは地域の各要素に関する意見</p> <p>地域構造自体を生徒により捉えきることが十分でない</p> <p>教師の板書により補完し構造化を図る</p>
A教諭の授業実践総括	全生徒の授業参加を求めため、生徒の思考に沿い地理的事象・用語の平易な形への翻訳・提示により学習内容の理解を促す授業構成

フィールドノートをもとに作成

の3視点が入り込む余地があるとも判断された。例えば、資料提示に対し単に平易な表現を用いて関心や意欲を持続させるだけでなく、地理的見方・考え方を活用した発問を行うことにより、学習課題の設定に繋げつつ、生徒の地理的な思考や表現を促すことも可能であると考えた。このように第1フェーズでは、学力低位の生徒に対して丁寧に配慮を施すことを中核としたA教諭の課題意識及び授業実践の実際を掘り起こすとともに、第2フェーズでのアクションの方向性について検討を進めた。

また、第1フェーズでは、A教諭の課題意識や授業実践を掘り起こすと同時に、観察し

た授業実践の状況に応じて、助言や提案も織り交ぜつつ協働省察を進めた。例えば、北アメリカ州授業展開①では、「アメリカの農業はどのように発展してきたのだろう」を学習課題として、アメリカ合衆国における農業の特色を捉える授業が実施された。この授業についても、上述のようなA教諭の授業に対する信念が表出された授業であったが、教科書記述をもとに、アメリカにおける農業発展の経緯を構造化することに主眼が置かれていた。そこで事後の協働省察①において、地理的見方・考え方の活用を念頭に、次時の授業展開②での主題図の活用を提案した。こうした触発も踏まえ、A教諭は授業展開②において、課題追究時の個別支援では意図的に主題図の読み取りを促していた。このことについて、事後の協働省察②ではA教諭は次のように述べている。

先生が求めているのはこれなんだよね。見方・考え方のハウツー、地図を読んで作図して考え方を育む。地図のこと。それをもって使って子どもたちに読み取らせるといふ。前回の授業を振り返って、それを意図的にやってみた。

## 1.2 第2フェーズ アクションの提案

第2フェーズでは、北アメリカ州における授業実践の総括を踏まえ、事前の協働省察において、今後のアクションの方向性及び具体的なアクションを提案した。その上で、オセアニア州の授業観察（2時間）と事後省察インタビューを実施し、A教諭の意識や実践の変容を捉えようと試みた。

表3-4は、第1フェーズで捉えたA教諭の課題意識、授業実践の状況を鑑みて構想したアクションの方向性及び内容を示したものである。まず、学力低位の生徒に対するアプローチという課題に対しては、第1フェーズでは、事象・語句を生徒が理解しやすいよう平易に翻訳して提示・助言するとともに、生徒の取組を認め、賞賛する場面が見られた。そこで、アクションの方向性として、翻訳・賞賛に加え、地理的見方・考え方を生かした資料提示・助言の促進を図る意図から、生徒の主題図の読み取り状況に応じた具体的な支援を提案した。

次に、学習課題の設定のあり方という課題意識に対しては、第1フェーズではトピックやグラフの提示から問題となる事象と出会わせ学習課題を設定していた。そこで、アクションの方向性として、従来の指導に地理的見方・考え方の概念を導入し、主題図・地図の意図的活用を図るねらいから、位置や空間との関わりを意識し地域をより地理的事象として見出し学習課題を設定することを提案した。具体的には、オセアニア州の授業実践において生徒の課題意識を高める主題図を提供するとともに活用例を提案した。

また、問題解決的な授業構成のあり方という課題意識に対しては、第1フェーズでは、予想と課題追究との関連性が弱く、主として教科書記述、解説資料を基に課題追究の場を設定していた。例えば、表3-3の追究場面①予想の場面では、学習課題「なぜアメリカは工業がさかんなのか。」に対する生徒に予想を求めたが、生徒からの予想は、本時で理解させたい内容（資源の豊富さ、五大湖の水運、南部・サンベルトへの工業地域の広がり等）と

表 3-4 A教諭の課題意識とアクションの方向性

課題意識	アクションの根拠となる授業実践の状況	アクションの方向性		具体的提案
学力低位の生徒に対するアプローチ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 語句・資料を生徒が理解しやすいよう平易に翻訳して提示・助言</li> <li>・ 生徒の取組やいまを認め、賞賛</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 状況に応じて、地理的見方・考え方の概念等の3視点を提案する。具体的には端緒として主題図・地図の意図的活用を提案する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 翻訳・賞賛に加え、地理的見方・考え方を生かした資料提示・助言の促進</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 主題図の読み取り状況に応じた発問や助言など具体的な支援を提案</li> </ul>
学習課題の設定のあり方	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ トピックやグラフの提示から問題となる事象と出会う学習課題を設定</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 位置や空間との関わりを意識し、地域をより地理的事象として見出し学習課題を設定</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 生徒の課題意識を高める具体的な主題図の提供、活用例提案</li> </ul>
問題解決的な授業構成のあり方	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 予想と課題追究との関連性が弱い</li> <li>・ 主として教科書記述、解説資料を基にした課題追究</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 州の地域構造の把握に基づく州テーマや学習ゴールの検討</li> <li>・ 上記にもとづく課題-予想-追究の一貫性の検討</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 州の地域構造をもとに1時間の学習内容を構造化し、主題図、各種資料を中核にした問題解決的な授業構成の提案</li> </ul>

の乖離が大きかった。確かに生徒の素朴な予想を拾い上げることも重要であるが、課題追究の見通しを持つ機能を果たしていない点が課題として挙げられた。そこで、アクションの方向性として、まず、州の地域構造との関係性から改めて本時の学習内容を捉え直すとともに、地理的な課題把握・予想・追究・解決といった生徒の思考の一貫性をより強化することを提案した。具体的には、州の地域構造をもとに1時間の学習内容を構造化し、主題図、各種資料を中核に問題解決的な授業構成を提案した。

以上のように、A教諭の授業実践の特性である生徒の追究意欲の持続性の担保に加え、主題図の活用を起点とした地域構造の把握と、生徒による主体的追究過程への変換の導入を視点とし、地理的見方・考え方を基軸として生徒の思考の深化を導こうと考えた。以上のようなアクションの方向性及び内容については、筆者からA教諭への提案を行うとともに、授業過程への具体的翻案について協働省察を試みた。ただ、以上の提案に対する最終的な判断及び授業の実施についてはA教諭に委ねることとした。地理的見方・考え方については、A教諭は協働省察において次のように述べている。重要性の認識にもとづき授業実践への反映に挑戦しようとする様子が窺える。

前、先生に、こういう今の流れ、地理が求めているのはこれだよって教えてもらったので、朝、もう一回読んでみたんだけど。先生の言っているのはこの部分のことだ。やはり文部科学省がいうようなことの大事な部分だと改めて自分でも意識できたので、それでもちょっとぎこちない部分もあるのだけれども、こっちの方の資料を使って

やってみようかと。

こうした発言を受け、A教諭は、自身の実践の文脈に応じて筆者との協働省察を参考にしつつ第2フェーズの授業を実施した。

### 1.3 第2フェーズ 授業展開・事後省察インタビュー

第2フェーズでは、まず授業展開①後の協働省察において、A教諭から次時への課題として、主題図の活用、複数資料を組み合わせた地理的事象との出会いの工夫、学力低位の生徒に配慮した資料加工について語られた。こうした語りは、第1フェーズを踏まえた筆者の提案を受け止め、具体的な授業場面に位置付け表出されたものと考えられる。

これを受け授業展開②については、表3-5のように授業が展開された。まず課題把握の場面では、オーストラリアへの移民の国別人口の変化に関する主題図とオーストラリアへの国別移民・観光客数の変化に関する帯グラフが提示され、A教諭は資料を見て気づくことはないかと発問している。こうした導入場面については、A教諭にとり次の2点において、従前の授業実践ではみられなかった新規性のある挑戦であった。その一つは導入場面における主題図の提示であり、いま一つは導入場面における複数の資料の提示である。

この点についてA教諭は、主題図を含めた複数資料の提示が、学力低位の生徒にとって、捉える事象が複雑になり追究意欲の減退につながるのではないかと、事前の協働省察において心配していた。しかし、従前から有している実践的知識を基盤に、資料を平易に翻訳するなど資料に加工を施すとともに、資料相互の関連性に配慮した提示を行ったことにより、むしろ事象を多面的に捉える契機となり、学習課題に対する予想の着眼も地域構造の追究につながるものとなった。具体的には、上述のように課題把握場面において、オーストラリアへの移民の国別人口の変化を示す主題図と州別移民・観光客数の変化を示す帯グラフを提示した。こうした提示を受け、生徒からは予想として、例えば、「オーストラリアとアジア州は近いから結び付きが強い」といった意見が表出した。これは、帯グラフから読み取ったアジア州の移民の増加傾向に加え、主題図から読み取ったイギリスをはじめとするヨーロッパ州と比較したアジア州の地理的距離の近さを関連させて導きだした予想であると推察される。このように予想については、単に低位の生徒に配慮するだけでなく、こうした生徒に配慮しつつも地理的な見方・考え方を援用した資料提示や学習課題の提示により、その後の追究に機能しうる現実的な視点として機能しうる意見が生徒から出された。こうした位置関係や空間認識に関連した生徒の予想は、生徒の追究意欲を掻き立てるとともに、追究場面における地理的な思考形成に有効性のあるものとして期待された。

また、追究場面においては、調査を進めている生徒に対し、立てた予想との関係性を問うA教諭の助言がこれまで以上に見られ、予想が調査に機能している様子が窺えた。続く、解決場面における生徒からの発表では、時差がない、地理的な近さ、自然を訪れる観光客増加、企業の進出、交流の深まり、多文化尊重の社会づくりなどの意見が根拠とともに出され、

表 3-5 第2フェーズにおけるA教諭の授業実践（授業展開②）

第2フェーズ オセアニア州 授業展開②	
前時後省察本時のA教諭の課題	主題図の活用、複数資料を組み合わせた地理的事象との出会いの工夫、学力低位の生徒に配慮した資料加工
課題把握場面	主題図（オーストラリアへの移民の国別人口の変化）、帯グラフ（オーストラリアへの州別移民・観光客数の変化）の提示 T：資料を見て気づくことはないでしょうか ↓ 学習課題：なぜオーストラリアとアジアの結び付きが強くなったのか
追究場面①予想	S：オーストラリアとアジア州は近いから結び付きが強い S：オーストラリアからイギリスに行くと、すごいそこら辺邪魔じゃないですか、国がたくさんあって S：オーストラリアにしかない自然や文化を見に来る人が増えたから飛行機で10時間ほど飛ばなければ行けるから S：お互いに貿易もさかんだし、結び付きが強いから S：オーストラリアがアジアから来る人を受け入れたから  既習事項を踏まえた予想に加え、主題図を提示したことにより、オーストラリアとアジアの位置関係・空間認識を踏まえた予想が可能となっている。地域構造の把握までの見通しを持った予想となり、予想を調査の予備的かつ現実的な視点として調査にあたることが可能となっている。
追究場面②調査	教科書と地図帳を基軸とした調査、適宜資料集を参照 主題図を読み取ることができず学習が停滞している生徒への支援 T：イギリスはどこだった？オーストラリアとアジア、オーストラリアとイギリスの距離を考えてごらん。 調査を進めている生徒に対し、立てた予想との関係性を問う助言 T：これどう？立てた予想と？ 距離はどれくらい違うのかな？ 生徒への賞賛、総括への意欲付け T：いいとこ線引っぱったじゃん、あとはまとめるだけだよ  提示した学習問題が生徒の意識として理解されており、自身の力で追究が進んでいる生徒が多い。
課題解決場面	生徒の発表内容 時差がない、自然を訪れる観光客増加、企業の進出、交流の深まり、多文化尊重の社会づくり ↓ 予想と追究結果の関連性が比較的高い 予想場面における調査への見通しがいわば追究への助走となり追究が加速
A教諭の授業実践総括	全生徒の授業参加・理解を求めつつ、主題図の活用による地理的な見方・考え方を生かした課題解決・地域構造の把握を促す授業構成

フィールドノートをもとに作成

位置や空間的な認識から社会動向や政策に関する意見まで、幅広く構造的に学習課題に迫るとともに地域像の把握につながった。これは、予想と追究結果の関連性が比較的高く、予想場面における調査への見通しがいわば追究への助走となって追究が加速し、生徒自身による地域の要素・構造の可視化がしやすくなったと考えられる。

以上のように、主題図・地図の活用による発問を基軸とした展開により、課題であった課題—予想—追究の一貫性が担保された。A教諭は授業後にこうした授業を省察する中で、主題図や複数の資料を活用した学習課題の設定・導入の効果について、次のようにその有効性

や可能性を述べている。

やっぱりこういうようなグラフだけではなくて、主題図を使うことによって視点が違うので、いろんな多面的な見方ができるのかなと感じました。帯グラフだけよりもやっぱり主題図とかがある方が、基本的にこれ地図がでてるので、立体的に捉えられるし、いいのかな。

ただ、とりあえずやっぱり選ばないとだめだよ。ほんとに低位の子っちも分かるような主題図を選んであげないと。

また、A教諭は、主題図や地図を活用した追究場面の効果、活用する上での配慮事項、問題解決的な授業構成の在り方についても省察を広げた。以上のような省察を踏まえ、筆者から、A教諭の授業の特性について、従前からの生徒の追究意欲の持続を図ろうとする特性に加え、地理的見方・考え方をはじめとする3視点を生かした授業展開により、生徒の思考が促され、結果として全生徒の授業参加が担保されている特性が生じたことを述べた。

#### 1.4 アクションの総括

第2フェーズの最後にアクション全体を総括した。A教諭からは次のように授業実践力向上の実感を窺わせる省察を引き出すことができた。A教諭は総括の中で、例えば次のように述べ、主題図を軸に地理的見方・考え方をはじめとする3視点を援用した授業実践や本研究のようなアクション・リサーチによる協働的な授業づくりの効果や省察の重要性を認識していた。

主題図を軸に地理的見方・考え方の援用等による授業実践の効果の認識

今回学習指導要領にも主題図と地図の書き方があるので、やっぱりこういうのを、やっぱり授業の中でも取り入れていく必要があるのかなと感じました。

例えば先生こうやって言ってくれてさ、北アメリカやオセアニアでは先生だったらこれを使うよって言ったじゃんね。確かにそうだな、そういうやり方でやっても、主題図から全体をばあっと拾ってくるよなっていうのは分かったし、やっぱり自分の引き出しを、どんな引き出しをたくさん持っているかっていうのはやっぱり大事かなって思う。

やっぱり、どう教材や内容を噛み砕いて、子どもたちが飛びついて調べてくれるような形で、上手く流れを作るかっていうのは、大事かなって思う。

## 協働省察・自己省察に関する重要性の認識

やっぱり基本的な授業をする中で、今回はこの授業を先生と事前に打ち合わせをしたじゃんね。やっぱりああいうのって大事だなって思いましたね。で、こうでこういう資料を必要として欲しいんだけどとか、こういう資料ってどうかなとか話をしたときに、観光ってどこにもないじゃんね。で、先生から資料を提供していただいて、上手く使えた。やっぱり同僚性じゃないけれども、一緒に授業づくりしていくっていうのは、先生の違った多面的な部分から学ばしてもらった。

研究的にいうとリフレクションってこと。そうだよ。あのやっぱり、振り返ることによって、次の自分の課題が見えてくる。

以上のアクションを整理し、A教諭の変容を示したものが表 3-6 である。本研究では、授業実践力の向上を①実践的知識の変容、②授業実践の変容、③①と②の自覚化と捉え、それらを省察サイクルの自律的展開に向けた端緒として位置づけているが、表 3-6 は、こうした①から③の枠組みにもとづき整理を行った<sup>6</sup>。

第1フェーズにおける事前や事後の協働省察や授業展開から、A教諭が、学力低位の生徒に対する配慮の重要性を基底に、学習課題の設定や問題解決的な授業構成にいかにより具現するかを重視する実践的知識を有していることが明らかになった。また、具体的な授業展開においても、平易な表現や既習事項の活用により学習課題の設定や予想を求め、学力低位の生徒の参加に配慮する様子が明らかになった。またこうした授業展開についても、全生徒が授業に参加できるよう日々試行錯誤を続けている様子が明らかとなった。そこで、地理的見方・考え方の援用等の3視点を、こうしたA教諭の実践的知識や授業実践の状況に応じて翻案し、聞き取りや観察を重ねる中でA教諭の特性を生かしながら提案や助言を行っていった。その結果、第2フェーズでの授業展開②では、低位の生徒の授業参加に向け、単に平易な表現に変換して生徒に提示するだけでなく、主題図を含む複数の資料を活用し、地理的見方・考え方を生かした発問から学習課題を導いており、授業実践の変容を確認することができた。またその後の予想と追究場面においても、地理的な見方・考え方の援用による課題・予想・追究の一貫性が担保されていた。事後協働省察②では、A教諭はこうした授業実践の有効性を語り、実践的知識の広がりといった点で変容が認められた。さらにはこうした授業方略の有効性ととともに外部支援者との協働省察や自己省察の必要性を自覚的に語り、省察サイクルの自律的展開に向けた端緒として受け止めることができた。

---

<sup>6</sup> この①から③については、木原（2004）が示す授業力量の枠組みである①認知（知識）、授業実践（授業技術）、価値観（信念）を踏まえて設定した。木原の枠組みをもとに事例研究を行ったものに、小笠原ら（2014）がある（小笠原忠幸・石上靖芳・村山功（2014），前掲書，pp.13-22.）。

表 3-6 A教諭の実践的知識、授業実践の変容と自覚化

		第1フェーズ 単元I 北アメリカ州			第2フェーズ 単元X オセアニア州			
		事前協働省察	授業展開・事後協働省察①	授業展開・事後協働省察②	事前協働省察	授業展開・事後協働省察①	授業展開・事後協働省察②	
実践的知識	中核的課題意識	<ul style="list-style-type: none"> <li>学力低位の生徒に対するアプローチ</li> <li>学習課題の設定のあり方</li> <li>問題解決的な授業構成のあり方</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>低位の生徒が参加できる環境設定</li> <li>生徒なりの感覚を引き出し拾う</li> <li>生徒の実感や疑問等を生かした設定</li> <li>そうした思いに導く資料の不足</li> <li>予想をもとに、根拠を明確にした追究を促す</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>平易な表現、翻訳による理解の促し</li> <li>意欲的学習への承認、賞賛</li> <li>地理的見方を生かした個別的助言例の理解</li> <li>教科書記述をもとに1時間学習内容(農業)構造化をもとに</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>地理的見方を生かした個別的支援の挑戦</li> <li>教科書記述をもとに1時間学習内容(工業)構造化をもとに</li> <li>課題-予想-追究の一貫性に課題</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>地理的見方・考え方を生かした発問や具体的助言</li> <li>位置や空間との関わりを意識し、地域をより地理的事象として見出し学習問題を設定</li> <li>州の地域構造の把握にもとづく州テーマや学習課題の検討</li> <li>課題-予想-追究の一貫性の検討</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>地理的見方・考え方を生かした具体的助言のよさ</li> <li>一層の資料加工の必要性</li> <li>位置や空間との関わりを意識するため、資料選定の必要性</li> <li>地域構造を踏まえた学習内容をもとに検討</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>複数の主題図等を活用し、地理的見方・考え方を生かした発問や具体的助言のよさ</li> <li>地域構造・学習内容をかみ砕き、課題-予想-追究の一貫性を担保する方略のよさ</li> </ul>
	授業実践化		<ul style="list-style-type: none"> <li>授業実践の現況</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>見方を生かした個別的・具体的助言</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>主題図・地図の活用による発問・個別的助言</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>主題図・地図の活用による発問・個別的助言による課題-予想-追究の一貫性を担保</li> </ul>	
	価値観 省察サイクルの自律的展開に向けた自覚化	<ul style="list-style-type: none"> <li>低位の生徒を含む全員参加が授業の意義</li> <li>地理的見方・考え方の概念は難</li> <li>日々悩みながら試行錯誤の授業実践</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>低位の生徒へのアプローチとして地理的見方を生かした個別的助言が有効</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>全生徒の参加に向け、地理的見方・考え方を活用した発問や授業展開への挑戦</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>主題図を軸に3視点から授業実践に挑戦することの重要性</li> <li>協働省察・自己省察の重要性</li> </ul>	
外部支援者の関わり	<ul style="list-style-type: none"> <li>A Rの概要説明</li> <li>中核的課題意識の掘り起こし</li> <li>3視点の説明</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3視点から授業実践の現況の把握や確認、省察の促し</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3視点から現況を整理し、省察の促し</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3視点を踏まえてアクションの方向性を提案</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3視点から授業実践の現況の把握や確認、省察の促し</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>今後において3視点を統合的に捉えた中核的課題意識への挑戦を提案</li> </ul>		

## 2 A教諭の変容の特質 B教諭・C教諭との比較から

A教諭と同様に、B教諭とC教諭に対しアクション・リサーチの初期計画に沿ってアクションを展開した。第1フェーズでは事前省察インタビュー、授業観察（2時間）と事後省察インタビューを実施した。第2フェーズでは、アクションの方向性及び具体的なアクションを提案した上で、授業観察（2時間）と事後省察インタビューを実施するとともに、アクション全体を総括するインタビューを実施した。表 3-7 はその結果の概要を示したものである。第1フェーズ及び第2フェーズの各段階における各教諭の比較により、課題意識や実践、授業実践力向上の実感の様相が次のように明らかとなった。

第1フェーズでは、地誌学習に関する各教諭の課題意識の相違が明らかとなった。A教諭は、学力低位の生徒に対するアプローチのあり方を中核にしなが、学習課題の設定や問題解決的な授業構成のあり方に課題意識を持っていた。これに対しB教諭は、授業構成における地域的特色の追究のあり方に課題意識を持っていた。具体的には、主題を軸に地域の各構成要素の多面性に着目すると、ともすると静態地誌的な見方に陥ることに危惧を感じていた。また、C教諭は、学習内容として押さえない事項を生徒の課題意識をもとに授業で扱いたいと考え、こうした方向に生徒を導く資料提示と発問のあり方に課題意識を持っていた。これは、C教諭の想定と生徒の反応に齟齬がありこうした状況への対応に課題意識を持っていた。第2フェーズでは、各教諭の課題意識を踏まえて、その文脈に応じながらアクシ

表 3-7 各教諭に対するアクションの比較

	A教諭	B教諭	C教諭
第1フェーズ 中核的 課題意識	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学力低位の生徒に対するアプローチ</li> <li>・学習課題の設定のあり方</li> <li>・問題解決的な授業構成のあり方</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地域的特色の追究のあり方</li> <li>・主題を軸に地域の構成要素に着目すると多面的な見方となり静態地誌的な見方との相違に葛藤</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・押さえない事項、課題意識へ導く資料提示と発問のあり方</li> <li>・発問と生徒の反応との齟齬への対応</li> </ul>
第2フェーズ アクションの 方向性	<ul style="list-style-type: none"> <li>・各教諭の課題意識と照合しその文脈に応じながら、各教諭の授業実践に地理的見方・考え方の概念等の3視点を提案する。具体的には端緒として主題図・地図の意図的活用を提案する。</li> <li>・全生徒の授業参加に向けて</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・主題設定による地域構造の把握に向けて</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・資料提示と発問、生徒の反応の連関の強化に向けて</li> </ul>
アクションの 総括	<ul style="list-style-type: none"> <li>・全生徒の参加に向けた地理的アプローチ・具体的支援の理解</li> <li>・3視点を統合的に捉え授業実践に挑戦することの重要性</li> <li>・協働省察の重要性、協働的な授業づくりの効果の理解</li> <li>・授業実践力向上の方向性、方法論の理解</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・中核とする地域構成要素への一層の重点化の必要性を認識</li> <li>・主題学習による他地域との比較（一般的共通性と地方的特殊性を捉える授業構成）の困難性に葛藤→主題図の意図的活用への気付き</li> <li>・協働省察の重要性、協働的な授業づくりの効果の理解</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒の反応の多様性の認識</li> <li>・多様な反応を授業に活用する</li> <li>・地理的見方の活用による一般的共通性と地方的特殊性を捉える授業構成への自信</li> <li>・省察の重要性の理解</li> </ul>

ョンの提案を行った。具体的には、各教諭の授業実践に地理的見方・考え方の概念を導入し、主題図・地図の意図的活用を提案した。アクションそのものについては、三人の教諭に同様のアクションを提案したが、各教諭の状況においてその意味は大きく異なっていた。例えば、A教諭にとっての本アクションの意味は、全生徒の授業参加に向けて機能させたいものであった。地理的事象を単に平易な形に翻訳しての生徒への提示はなく、主題図を課題把握場面で活用することに始まる、地理的見方・考え方の思考の流れに準拠した授業展開により、どの生徒にとっても無理のない地理的な思考展開を促すことが可能となった。また、B教諭にとっては、本アクションが主題を中核とした地域構造の把握に向けた支援として機能した。地域の構成要素の連関に重点を置いて地域構造を把握する地域の見方に気付くとともに、こうした気付きが授業構想を支援した。C教諭にとっては、本アクションが資料提示と発問、生徒の反応の連関の強化に向けて機能した。地理的な見方・考え方における一般的共通性・地方的特殊性の概念をもとに発問を考え、生徒の反応を一層予測できるようになった。

また、アクションの総括では、各教諭それぞれに授業実践力の向上を感じていることが明らかになった。A教諭については、主題図の効果的な活用について、問題解決的な授業構成の資料提示に位置づけながら理解していた。またこのことが、自身の課題意識の根幹である全生徒の授業参加に向けた地理的なアプローチになることに気付き、自身の授業実践力の向上につながったと言及していた。さらにはアクション・リサーチ全体を総括し、授業実践に対する省察の重要性と協働的な授業づくりの有効性に理解を示すとともに、こうした取り組みが授業実践力の向上に寄与することにも言及した。B教諭は、中核とする地域構成要素への一層の重点化の必要性を認識した。また、地理的な見方・考え方を活用した授業構成の有効性に理解を示した。特に、どの地域においても同じ地域要素に関する主題図の意図的な活用によって地域の比較が可能となり、一般的共通性・地方的特殊性を捉えることが可能になるとの見解を示し、今後の授業構成の可能性に気付いていた。また、A教諭と同様に、授業実践に対する省察の重要性と協働的な授業づくりが授業実践力の向上に寄与することにも言及していた。C教諭は、地理的見方・考え方を導入した新たな授業構成により、従前の授業では見られなかった生徒の反応の多様性を認識するとともに、多様な反応を授業に活用する柔軟性が求められることに気付いていた。また、C教諭も授業実践に対する省察の重要性に言及した。

## 第4節 小括

### 1 外部支援者との協働省察

以上のように、本研究では各教師の課題意識や実践的知識、授業実践を抽出し、それがどのように変容し、教師の授業実践力向上の実感となっていったかについて、①実践的知識の変容、②授業実践の変容、③①と②の自覚化の枠組みにもとづき、そのプロセスを可視化した。以下では各教諭の変容プロセスの特性について言及したい。

まず、A教諭について述べる。本章におけるアクション・リサーチにより、A教諭の授業

実践の基底には、学力低位の生徒に対する配慮や具体的なアプローチの重視があることが明らかになった。このことはアクション・リサーチを通して終始一貫していたばかりか、授業実践についての省察が自らの中学校時代の経験の振り返りにまで及び、全生徒の授業参加の担保というA教諭の授業実践のいわば使命として改めて自覚化されていった。こうした意識の高まりの中で、生徒への具体的なアプローチとして、従来の語句や資料の平易な形への翻訳に加え、主題図・地図の提示、見方や活用方法の具体的助言など地理の見方・考え方の視点を生かした地域構造の把握に向け、授業構成・授業展開に変容が見られた。

同様の傾向はB教諭にも見られた。B教諭の授業実践の基底にあったのは、主題を中核とした授業構成のあり方という学習指導要領が求める指導の具現化であった。こうした使命は終始一貫しており、アクション・リサーチの展開により一層自覚化されていった。このような中で、地域構成要素の多面性重視の授業構成から、中核とする地域構成要素への一層の重点化の必要性を認識していった。

以上のA教諭、B教諭に共通していることは、課題意識の掘り起こし、アクションの提案及び自身の文脈に応じた翻案といったアクション・リサーチの展開により、基底にあった意識、いわば自身が授業を行う使命の一層の自覚化が促されるとともに、それに伴って省察を重ねる中で授業実践における具体的な手立てや授業構成に変容が見られたということである。授業研究と教師教育の関わりについて研究する木原（2004）は、教職20年近いベテラン教師になると、中堅期（5～15年）までに培った、教材研究の深化と体系化、独自の授業設計法の開発などの多層的な授業力量を個人内で統合し、各教師の持ち味を個性化として主体的な営みの中で体系化できると指摘している<sup>7</sup>。本研究において明らかにした教職20年のA教諭の様相は、中核となる課題意識の自覚化、目前の教材研究や授業設計、外部支援者による新たな概念の提示等の統合を図りながら、授業実践を展開させており、こうした点において木原の指摘の具体として合致するものであると言えよう。また教職10年のB教諭についても、こうした萌芽がみられると理解することができよう。

一方、初任者であるC教諭については、A教諭とB教諭とは異なる様相が見られた。C教諭の当初の課題意識としては、押さえない事項・課題意識へ導く資料提示と発問のあり方があった。ただ、アクション・リサーチの展開により得られたものは、新たな生徒へのアクションによる新たな生徒像の発見、生徒の反応の多様性及び可能性の認識という、C教諭の当初の課題意識に関連はしているものの、直接的に呼応するものではなかった。しかしながら、これは別の視点からC教諭自身の授業実践力向上に関する気づきを促し、今後の教授レパートリーの拡大に寄与することが期待されるものであった。この点について木原は、初任者はある程度の授業力量は備わっているものの技術や知識、信念が断片的であると指摘する<sup>8</sup>。本研究におけるC教諭も、授業実践力の向上に向け新たな発見から授業に関する信念の構

<sup>7</sup> 木原（2004），前掲書，pp.132-155.

<sup>8</sup> 木原（2004），前掲書，pp.249-259.

築に繋げる試みを行っていると思えることができよう。

## 2 本章における方法論の特性

以上のような各教諭の特性を捉えることができたのは、本研究の方法論によるところが大きい。そこで、本章における方法論の特質について、以下の三つを指摘する。

第一に、本章の方法論では、図 3-1 に示す理念的方法論を念頭に置いて、図 3-2 に示した一般的な外部支援者を交えた授業研究の改善方策として、まずは一つの単元の中で、事前の協働省察、授業展開及び事後の協働省察を繰り返すモデルを構想した。これにより省察の連続性が担保され、いわば授業実践を「点」から「線」として眺める契機とすることができた。こうした方法論の採用、授業実践の位置付けにより、従前の予定調和に留まるのではなく、A教諭を中核に実践的知識、授業実践の変容を掘り起こすことができた。

第二に、アクション・リサーチにおける2段階の初期計画の設定である。本研究では、図 3-3 のような方法論を2つの単元で実施した。第1フェーズでは、教師の課題意識や授業実践の現状を把握した。これをもとに第2フェーズでは、アクションを提案し、授業実践の変容を確認した。これを受け、アクションを総括し、授業実践力向上の実感について、それぞれの教師における授業改善の視点とその意味づけについて可視化を試みた。こうしたアクション・リサーチのプロセスが、いわば授業実践を「線」から単元を越えて「面」として眺める契機となり、教師の授業実践力の向上や変容の自覚化につながったと考えられる。

第三に、アクション・リサーチにおける個々の教師の課題意識や実践状況の尊重である。このような方法論の展開を本章では3人の教師に対して試みたが、同様の単元における学習指導要領の趣旨の実現が課題となっていたにもかかわらず、各教師により課題意識や実践の状況が大きく異なっていた。これまでの教師に対する支援は、例えば、講義形式による行政研修など、教師個々の状況を考慮しない一律的なものであった。それに対し、本研究では教師個々の課題や実践状況に鑑み、3人の教師に共通のアクションの提案であっても各教師の実践の文脈に織り込みながら、個々の教師により意味付けを変えることを尊重した。これにより改善を試みる姿が各教師に見られた。こうした姿は、本研究の方法論によって見られた授業実践力向上の姿であると考えられる。

以上のように、本研究における方法論は、連続性のある協働省察及び授業実践の中で、さらには単元を越えて教師の変容を捉えることができ、教師において反省的实践家として自立することを促すうえでの端緒となりうることを示すことができた。よって、教師が反省的实践家として自立することを促す授業実践力向上のための方法論として有効性が認められると考えられる。個々の教師の状況や課題に応じて自らの置かれた文脈を把握しつつ、授業実践力向上の実感を得ていくことが、実践家である教師が授業という研究対象を共にみつめる「研究者」=反省的实践家=「学び続ける教員像」としての具体的な姿ということになるのではないだろうか。さらには、教師のこうした様相を外部支援者が整理して教師に返すことにより、今後の授業実践や省察サイクルの自律的展開を一層後押しすることになるで

あろう。

### 3 課題

以上のように、本章では、これまでの議論では触れられることのなかった研究者（外部支援者）と実践家（社会科教師）との協働によるアクション・リサーチを行い、中学校世界地誌学習に関する授業実践の支援や教師の変容について可視化することができた。ただし、当初の計画のとおり、2つの単元における事前及び事後の協働省察と複数の授業展開の観察を踏まえて可視化したものであることの限界性は指摘しておかなければならない。確かに次時や次の単元での授業実践の変容とそれに伴う実践的知識の変容や、協働省察や自己省察の有効性に関する自覚的な語りについて確認し、従来の一般的な外部支援者との関わりによる授業研究や、単元内の複数の授業を対象とした先行研究に比べ、予定調和に委ねる形は軽減されている。またこの点が本研究の新規性ともなっている。しかしそれがさらなる次の単元、或いはある程度永続的に、省察の自律的な展開として生かされているかどうか確認できていないことについては真摯に受け止める必要があるであろう。とはいえ、対象教師においても新たな課題が生じることも十分に考えられる。教師の状況やニーズに応じて継続的な関わりが求められよう。

他方、アクションにおいては、外部支援者が地理教育学・地理学の研究成果をそのままに教師に助言を行っても、教師がそれを理解することは困難であることが明らかになった。それ故、外部支援者と教師による協働的な省察の中で、教師の置かれた状況や教師が抱く信念や課題意識を、外部支援者がまずは聞き出して理解し、それに適応するように学術的成果を翻案し教師に埋め込まなければ、真に教師に届く助言にはなりえず、授業実践の変容やその自覚化には繋がらないことを事例研究により示すことができた。そこで今後一層、外部支援者と授業者との協働省察を進めていくためには、こうした実践状況の理解が外部支援者の認識として必要であると考え。よって、世界地誌学習におけるより多くの社会科教師が遭遇している実践状況の把握が課題となろう。そこで、第4章において実践的指導力の高い教師を対象としたインタビュー調査や、第5章においてより多くの教師に対する質問紙調査を実施したい。他方、本章における方法論の実践現場での普及にあたっては、こうした役割を担う外部支援者の質的向上及び量的拡大が課題となるであろう。

最後に、質的研究である本研究の限界や課題について指摘する。本研究で得られた授業実践力の向上に関する方法論は、その有効性について指針を与えてくれるものの、こうした知見は研究参加者である教師自身の経験に対する意味付けにより得られたデータから検証されたものであり、その実効性については十分に担保されているわけではない。一方、教育実践研究においては、教師の持つ特性の多元性を理解し、個々の教師の経験や実践状況の尊重を前提として分析に取り組むべきものであると考える。よって、上述のような本研究の限界を真摯に受け止めつつ、実践場面における継続的なアクション・リサーチにより、具体的場面における結果の検証及びその蓄積が求められよう。また、得られた知見を質問紙化し、初

任者とベテラン等、授業実践の経験による比較を行うといった検討も必要であろう。本研究の知見は、こうしたより客観性の高い研究への重要な一歩になると考えられる。

## 第4章 世界地誌学習における授業実践の模索－インタビューによる 質的調査－

## 第4章 世界地誌学習における授業実践の模索—インタビューによる質的調査—

### 第1節 問題の所在

本章では、中学校世界地誌学習に関する授業実践のプロセスや実践的知識について、教師の経験を説明し、授業実践の省察に資する理論仮説を構造的に明らかにする。

これまで述べてきたように、地誌学習については、網羅的・並列的な学習に陥る傾向があるとの課題が指摘されてきた。平成20年版学習指導要領の世界地誌学習には、その克服が期待されている。しかしながら、実践現場では指導内容が増加したという捉えから、知識を教え込む授業の展開が少なからず見られているとの指摘があった。とはいえ、世界地誌学習については、公表以降、これまでも研究や実践の場において、様々な検討や研究、周知や議論が進められてきた。

地理教育における中学校世界地誌学習に関する研究成果としては、山口（2008）による地誌学・地誌学習の理論を踏まえ動態地誌的方法を用いた授業設計の提案<sup>9</sup>、田部（2013）による研究者と実践者の協同により世界各州における基礎的な素材や考え方、具体的な方法論に関する議論<sup>10</sup>、荒井（2013）による具体的な授業構成における社会的有用性の視点の必要性に関する指摘<sup>11</sup>、池（2013）による地誌学習の内容構成の再検討をはじめ今後の課題の提示<sup>12</sup>などが挙げられる。また、向後（2011）、新堀（2012）のように、個々の教師による単元開発事例として現場教師に示唆を与える研究<sup>13</sup>も見られる。

一方、先行研究においては、実際に教師がどのように世界地誌学習の授業実践に臨むのかといった、教師の側から授業実践の形成過程を明らかにする研究は、これまで十分になされているとは言えない。教師による授業実践を対象とする研究がなかったと言えれば決してそうではない。しかし、それらは個々の教師の授業設計における個別実践として収まる場合が多い。そのため、まずは、多様な教師たちの授業実践を比較検討していく中で、理念を具現化する教師の経験に埋め込まれた授業実践の形成過程に着目し、それを可視化することによって、個々の教師が行う授業実践の省察に資する視点を提示する必要があるであろう。

このような課題を克服するためには、教師の経験を説明し、授業設計や授業展開といった授業実践についての予測が可能になる新たな研究方法論が求められるであろう。個々の教師の経験やその動態については実践の文脈に埋め込まれており、質問紙研究ではこうした状況に深く入り込むことができず理解することは難しい。そこで本研究では、教師に対するインタビュー調査を実施して教師の経験を掘り起こすとともに、その分析にあたり質的研究法の一つであるM-G-T-A（Modified Grounded Theory Approach）（木下、2003）の方

---

<sup>9</sup> 山口幸男編（2008），前掲書，126p.

<sup>10</sup> 田部俊光（2013），前掲書，pp.2-5.

<sup>11</sup> 荒井正剛（2013），前掲書，pp.18-26.

<sup>12</sup> 池俊介（2013），前掲書，pp.42-43.

<sup>13</sup> 向後武（2011），前掲書，pp.98-103. 新堀毅（2012），前掲書，pp.82-87.

法論を採用した<sup>14</sup>。

質的研究法については、看護・福祉・心理・教育学等の対人援助過程を対象とする研究において広がりを見せており、社会科教育学では授業研究分野において有効性が指摘され始めている<sup>15</sup>。分析に利用したM-G T Aは、ある限定された社会的相互作用の行われる事象に対し、当該事象に関わる者の経験のプロセスをインタビュー調査から帰納的に理解する質的研究法である。社会的相互作用に関係し人間行動の説明と予測を可能とする動態の把握や、得られた知見の実践的活用に適する技法とされている。

本研究では、教師と生徒或いは生徒間における社会的相互作用に関係する世界地誌学習の授業実践を対象としている。また、得られた知見をもとに教師の省察を導き、実際の授業実践に還元するという実践的な活用を視野に入れている。これらの点から、本研究の方法としてM-G T Aによる分析が適切であると考えた。M-G T Aの活用により、世界地誌学習の授業実践にあたり、教師がどのような点を重視しているか、またどのような点に苦慮して、学習指導要領が示す理念及び指導内容と実践のジレンマを解決しているかについて構造的に明らかにすることが期待される。こうした知見を教師の授業実践への省察に活用することで、自らの授業実践を相対化し必要な調整や修正を行うことが可能となろう。本研究で得られた知見が、経験に由来する理論によって行動する教師にとって一つの示唆となり、日々の実践場面における状況に変化をもたらすことが期待される。

以上により、本研究ではM-G T Aを導入し、複数の教師の経験を掘り起こし検討を行う中で、世界地誌学習の授業実践の参考になり得る広い説明力と応用可能性を有し、教師の省察に資する理論仮説を提示する。その上で、モデルの実践場面における有効性について検討を行うこととする。

## 第2節 研究方法

### 1 協力者

本研究では、中学校社会科授業において実践的指導力が高いと判断されるS県内の教諭10人にインタビュー調査を行い、10事例を分析の対象とした<sup>16</sup>。実践的指導力が高いと判

---

<sup>14</sup> 木下康仁（2003），グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践，弘文堂，257p.

<sup>15</sup> 日本社会科教育学会の機関紙『社会科教育研究』第120号、第121号では、特集テーマ「社会科授業研究における質的研究－理論と実践から－」に計9本の質的研究論文が掲載されている。いずれの研究も日々の社会科授業実践の中から質的研究によって児童生徒の学びや教師の指導の実態に視点を当て理論化を目指すものである。こうした研究の蓄積により理論と実践の往還の促進が期待されている。本研究もその一端を担うことを意図し質的研究を採用している。

<sup>16</sup> 木下（1999・2003）は、グラウンデッド・セオリーにおける分析の信頼性は、人数の多寡によって決まるわけではないとしているが、より細密で豊富なデータを得るためには、少なくとも10人に対するインタビューが必要であると指摘している。本研究では、この最低限の人

断される教師からは、学習指導要領の大改訂による困難な状況にあっても、理念及び指導内容を踏まえた授業実践に臨む中で、多くの優れた考え方や実践状況が得られるであろう。分析により得られた知見については、他の教師による省察に資する視点として活用することが期待される。なお、協力者について実践的指導力が高いと判断したのは、いずれの教師も、例えば、県教科等指導リーダー、市評価規準モデル作成委員、教育学部附属中学校教諭など、所属校の校長及び教育委員会の推薦が必要な委員や職を経験していることによる。協力者の概要については、表 4-1 に示す。

表 4-1 協力者の属性

事例	教職経験	勤務校	特性
A教諭	20年	公立中学校	県教科等指導リーダー
B教諭	22年	公立中学校	市教科等指導リーダー
C教諭	20年	公立中学校	市評価規準モデル作成委員
D教諭	25年	公立中学校	市評価規準モデル作成委員
E教諭	10年	公立中学校	教育学部附属中学校研究協力員
F教諭	13年	教育学部附属中学校	研究主任 在籍4年
G教諭	13年	教育学部附属中学校	研究副主任 在籍5年
H教諭	13年	教育学部附属中学校	在籍3年
I教諭	12年	教育学部附属中学校	在籍2年
J教諭	9年	教育学部附属中学校	在籍5年

## 2 インタビュー調査の手続き

インタビュー調査については、2012年1月から2014年5月にかけて実施した。世界地誌学習の授業構想や授業展開に関する実践について聞き取りを行いたいという趣旨をあらかじめ各教師に伝え、筆者が1人ずつインタビューを行った。インタビューの実施にあたり、平成20年版世界地誌学習の受け止め、単元全体を見通した授業実践の方法・プロセス、課題として感じていること及びその対処について聞き取るというインタビューガイドを作成した(表4-2)。ただし、質問の表現や順序については、教師との自然な会話の流れを重視し適宜変更する半構造化された形式でインタビューを行った<sup>17</sup>。これは、協力者の状況に応じて経験や述べたいことを自由に深く語ってもらい、経験の多様性や複雑性など内容の豊富

数を確保している(木下康仁(1999), グラウンデッド・セオリー・アプローチ 質的実証研究の再生, 弘文堂, 284p.、木下康仁(2003), 前掲書)。

<sup>17</sup> インタビュー開始時には、倫理的配慮として改めて本研究の目的を口頭で説明し、インタビュー内容の研究使用とICレコーダによる音声記録の許可を得た。

表 4-2 インタビューガイド

<p>○半構造化インタビュー</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・平成20年版世界地誌学習の受け止め</li> <li>・単元全体を見通した授業実践の方法・プロセス</li> <li>・課題として感じていること及びその対処</li> <li>・その他発言を踏まえ関連すること</li> </ul>
--

なデータを得る目的による。なお、インタビュー時間は、平均 60 分 (25 分～1 時間 40 分) であった。インタビュー実施後、逐語記録を作成した。逐語記録の量は、合計約 174,500 文字であった。

### 3 分析方法

分析方法に用いる M-GTA は、実践から理論を構築するグラウンデッド・セオリーの一つであり、研究テーマによって限定された範囲内における説明力に優れた理論を生成することができる。M-GTA は、インタビューデータから概念<sup>18</sup>を生成し、複数の概念間の関係を解釈してまとめ、最終的に結果図として提示する。M-GTA の分析手法に則り、データを解釈する観点である分析テーマを「教師が世界地誌学習において行う授業実践のプロセス」とした。また、分析テーマにより規定された条件で設定される集合的他者である分析焦点者を「世界地誌学習の授業実践に臨む教師」とした<sup>19</sup>。なお、分析における「教師」とは、インタビュー協力者の属性である実践的指導力が高いと判断される教師を指す。

具体的な分析過程は次のとおりである。まず、最初にインタビューを実施した 2 事例のうち、内容が豊富に語られていると判断した 1 事例から分析を始めた。インタビューによって得られた逐語データから分析テーマと関連する具体例 (ヴァリエーション) を取り出し、概念を生成した。生成された概念については、データの解釈が恣意的に偏ることを防ぐため、他の類似例の確認だけでなく、自己の分析や解釈とは反対の対極例を考え、比較の観点から確認を行い、他の協力者の分析へと進みながら、概念の修正を行った。その後、概念間の時間的位置、類似性、対極性、論理的な関係性を踏まえ、生成した概念と他の概念との関係を個々の概念ごとに検討した。その上で、複数の概念を包括するカテゴリー<sup>20</sup>を生成した。さ

<sup>18</sup> 木下 (1999) は、データから直接得られる解釈内容はすべて「概念」と呼び、分析の最小単位とすると説明している (木下康仁 (1999), 前掲書, p.224.)。

<sup>19</sup> ここでの「授業実践」については、単に教室内で展開されるいわゆる「授業」としての授業実践だけでなく、その事前や事後における学習指導要領の内容の認識や教材研究といった授業構想や省察を含めてより広義に捉えることとする。

<sup>20</sup> 木下 (1999) は、概念間の関係から構成されるものが「カテゴリー」と説明している。また、概念及びカテゴリーとグラウンデッド・セオリーの関係について、カテゴリー関係を統合

らには、カテゴリ相互の関係から分析結果をまとめ、その概要をストーリーラインとして簡潔に文章化するとともに結果図を作成した。

#### 4 分析結果の質の担保

質的研究法による分析は、誰がデータに意味づけしていくかを抜きにしての解釈作業は考えられない<sup>21</sup>。データの分析については筆者が行うが、分析者の思考の枠組みが分析結果に直接影響する。特に、本研究では、学習指導要領の理念を踏まえ、どう授業実践に臨んでいるかという社会科教師の主観的意味づけや経験を研究対象としている。したがって、実践の文脈を踏まえた理解と解釈が必要だと考えられる。そこで、筆者の思考の枠組みを全て開示することは不可能であるが、こうした視点は重要であるため以下に改めて筆者の立場を明示し、思考の枠組みを開示することに替えたい。

筆者は平成5年度から17年間、中学校の社会科教諭として、地理的分野を含めた社会科の授業実践に当たってきた。このうち、2年間は大学院修士課程への派遣研修を経験し、社会科授業や社会科教師に対するインタビュー調査の逐語記録データを対象に質的研究法を用いた分析のトレーニングを積んだ<sup>22</sup>。また、平成22年度から4年間は、S県教育委員会学校教育課において社会科担当の指導主事として勤務を行い、教育行政の立場からS県内の社会科授業実践を対象とした指導を経験した。加えて、現在は、大学院後期博士課程において、地理学、地理教育学、教師教育学を架橋する研究に取り組んでいる。このような経験が、本研究の分析に大きな影響を与えている。

また、本研究では、逐語データから概念とカテゴリの生成過程及び分析結果について、各専門的立場から筆者の研究テーマをよく知る3人の大学教員によるスーパーバイズを受けるとともに、協力者でもある2人の社会科教師とカンファレンスを行い、結果の妥当性を担保した。3人の大学教員のうち、2人については、M-GTAを用いた質的データの分析経験があり、一人は授業研究及び教師教育研究の専門家であり、もう一人は教育心理学研究の専門家である。また、他の一人については、地理学研究に従事するとともに地理教育学との架橋を志向する研究に取り組む専門家である。なお、2人の社会科教師とのカンファレンスでは、得られた概念や動態の実践的活用に当たり了解可能なものかどうか検討した。

### 第3節 分析の結果

分析の結果、33の概念と5つのカテゴリが生成された。図4-1はその結果図を、表4-

---

したものがグラウンデッド・セオリーとなり、個々の概念を構成要素として論理的包括性でまとめていくと指摘している（木下康仁（1999），前掲書，pp.224-225.）。

<sup>21</sup> 木下康仁（2007），ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて，弘文堂，pp.35-42.

<sup>22</sup> 長倉守（2007），前掲書，155p.

3はその一覧及び各概念の定義や具体例を示したものである<sup>23</sup>。最初にプロセス全体のストーリーラインについてカテゴリーを中心に概観し、次の各カテゴリー内のプロセスに注目しながら、個々の概念同士の関係を説明する。以下、カテゴリーを《 》、概念を【 】で示した。

## 1 プロセス全体の動き

まず、カテゴリーを中心に、分析により示された教師の授業実践の枠組みを概観する。世界地誌学習の授業実践に向かう教師には、《今次改訂の前向きな評価と実現への懸念》がみられた。こうした認識が前提条件となり、具体的な授業実践の構想に当たっては《学習理念の再確認》を行う。ここで再確認された学習理念を念頭に、《理念や生徒を考慮した地域像の再構成》に向かう。この地域像の再構成に当たっては、教科書を基盤に地域的特色を概観するとともに、学習理念や生徒の実態を踏まえて再構成が行われるが、一方では具体的な主題設定等、様々な葛藤も生じることとなる。これを踏まえ教師は、《主題を軸に軽重を付け生徒の思考に沿う単元のストーリー化》により単元における具体的な授業実践を進めていく。授業実践の過程においては、《主題学習と“押さえなければ”間での葛藤》があり、困難や葛藤を感じながら単元のストーリー化を図っている。また、必要に応じ、《理念や生徒を考慮した地域像の再構成》や《学習理念の再確認》におけるプロセスに戻り、往還しながら単元における授業実践に臨んでいる。

## 2 各カテゴリーにおける授業実践のプロセス

次に、各カテゴリーを構成する概念の関係を中心に、授業実践の枠組みを説明する。

### a) 今次改訂の前向きな評価と実現への懸念

教師は、学習指導要領の今次改訂により設定された世界地誌学習について、【1. 世界全州を扱う主題学習への前向きな受止め】ている。各州の地理的事象を網羅的に取り扱うのではなく、主題を設けて学習を展開させることを前向きに捉えている。また、こうした評価の背

---

<sup>23</sup> 表 4-3 では、生成された概念の事例数の多寡についても示している。このうち、事例数が比較的少数である2～3人の協力者のデータから得られた概念については、当初は単独の概念とせず、他の概念と統合することも検討した。しかし、授業設計の省察に資する理論仮説＝視点を得るという分析の目的に鑑み、比較的少ない事例数であっても「他の類似具体例を説明できる」というM-GTAにおける概念生成の原則を踏まえており、かつ、大学教員や協力者とのカンファレンスにおいて単独概念として生成することに合意が得られたものについては、概念として生成及び採用することとした。このような判断により、実践的指導力が高いと判断される教師の授業設計の動態について、むしろより詳細かつ丁寧に説明することが可能となった。また、得られた知見の実践的活用に当たり、教師に期待される省察の視点も豊かになり、応用可能性が増すと考えられる。一方、1人の協力者のデータのみから得られた概念については、M-GTAの分析手法に倣い、他の概念への統合が可能であればそのように検討し、不可能であればその概念については不成立と判断した。

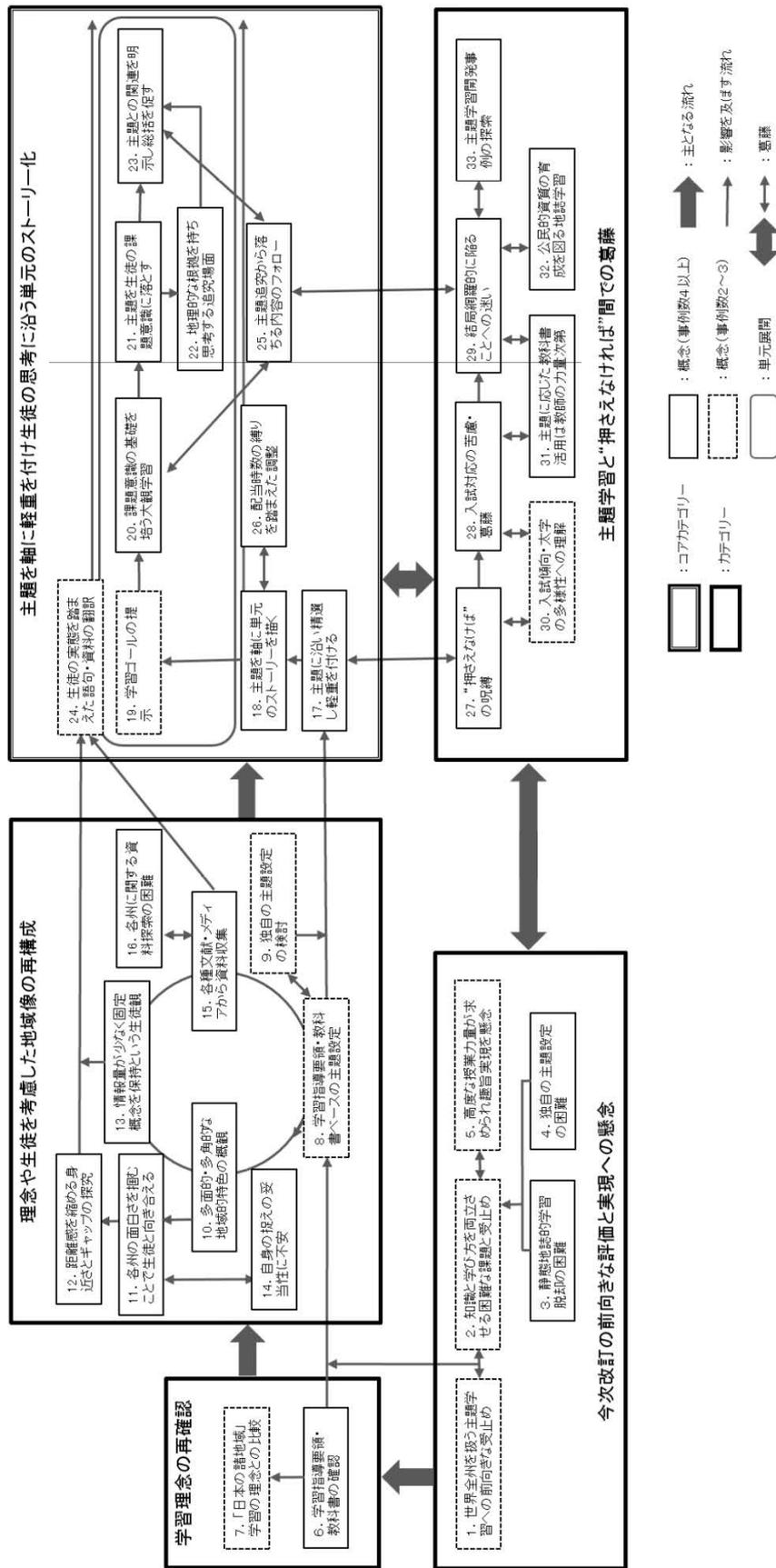


図 4-1 世界地誌学習における授業実践のプロセス (結果図)

表 4-3 カテゴリー・概念リスト

カテゴリー名	No.	概念名	定義	具体例(ヴァリエーション)	事例数
今次改訂の 前向きな評 価と実現へ の懸念	1.	世界全州を扱う 主題学習への前 向きな受止め	主題学習により世界全 州を扱う今次改訂を前 向きに受け止める	世界の諸地域が復活した。ただし、網羅的にならないよう各地域に主題を設けてやり ましょう。今の時点でうまく組み合わせになっている (B教諭)。地理に関しては本当に 良い方向に行ってるんじゃないかな。前は2つ3つでいいのって疑問を持ってやっていた ので (E教諭)。	3
	2.	知識と学び方を 両立させる困難 な課題と受止め	網羅的学習脱却と方法 知獲得を両立させる困 難な課題と受け止める	全部知らなきゃ駄目だよってなったから、無理してるような部分はあるんですよね。ただ 網羅するんじゃないから駄目だから学び方を学ぼう。今折衷案になってるからってこの先どうなる か分からないですけど (J教諭)。地誌学習の課題を克服するような題目は立てているん だけども、実際には苦しい中ひねり出してるから、両取りの苦しさも思っちゃいます (B 教諭)。	2
	3.	静態地誌的学習 脱却の困難	従前の静態地誌学習像 を払拭しにくく授業像を 持つことは容易でない	動態地誌と言いながらも静態地誌のイメージが抜けなくて (D教諭)。教科書が、主題 化させようと思ってですね、並び順的にはこれまでの教科書の傾向と変わらんのかなと 。なので、ベテランの先生方にとっては、同じように戻ったというふうな捉え方になってしま っているのかなという感じがしています (A教諭)。	4
	4.	独自の主題設定 の困難	指導要領・教科書以上 の主題設定は専門性や 学校運営の都合から難 しい	テーマを、学習課題を考えるとやっぱり難しいですよ (D教諭)。自分が捉え たアジア観なりアフリカ観をもとに題材構成をしたいなんていう色気はあるんですけども、 現実としてこれは一番うまくいって主題設定だと思し。複数で同学年の社会科持つてる。僕 は自然環境で北海道やるよ、じゃあ僕は他地域との結び付きで北海道やるよ、そんな わけにいかないと思うし。それをすり合わせるとか相談するってことが本当にできるかって いうとね無理だよ (B教諭)。	5
	5.	高度な授業力量 が求められ趣旨 の実現を懸念	高度な授業力量が求め られるが現状から趣旨の 実現を懸念する	結局は授業者側の工夫なり力量なんですよかねってなると、僕は本当に力量不足だ なっていることを痛感するんです。主題は、事象にへばりついた知識止まりになっちゃう んじゃないかなあってうような心配もってうか (B教諭)。やっぱり難しいなって。授業 構成が難しいなという感じはしています (D教諭)。	3
学習理念の 再確認	6.	学習指導要領・ 教科書の確認	指導の基盤として指導 要領・教科書から理念 や具体を再確認する	原点はここ。学習指導要領。ここははずせない。それをちょっと僕らよりしたのは教科 書。僕の中でかみくだいたのが授業 (E教諭)。最初は指導要領を見ますね。こういうこと を押さえないといけないんだなというところで教科書を見て (C教諭)。	4
	7.	「日本の諸地域」 学習との比較	動態地誌的な学習との 比較から主題学習の構 成を検討する	世界をやるときにまず日本を自分の中で考えて整理し直しました。7地方区分の中で、 その中核になるものがこれだ、じゃあそれが世界でも当てはまるのかとか。日本のやつだ と有機的につながってうふうになってるので (G教諭)。	2
	8.	学習指導要領・ 教科書ベースの 主題設定	指導要領の例示や教科 書を基盤に主題を設定 する	結局ほとんど指導要領に例示されるような形でやったのかなと。それがもたなくて改良 しなからってう感じになってきてるもんで、正直指導要領に書かれてる主題とあまり 変えてはないのかな (H教諭)。教科書はあくまでもこれの例で出てると思うので、もう そうすると教科書でそのままいきますよ (J教諭)。	3
	9.	独自の主題設定 の検討	自身の捉え、所属校の 研究主題との関係から、 独自の主題設定を試み る	地域の特色を一言で言うって何ですか、それが軸になってテーマが決まる。自分の視点で まずやってみて (I教諭)。指導要領に、ここはこういう主題でうような形で例示がさ れていて、それが本当にその地域に当てはまるのかっていうことをまず吟味する段階か など。自分の学校では生き方とかあり方っていうので学習をくくってるので、違う主題でも いいんじゃないのかとは思っています (G教諭)。	3
理念や生徒 を考慮した 地域像の再 構成	10.	多面的・多角的 な地域的特色の 概観	既有概念や他地域との 比較・多様な立場からの 検討により地域像を把 握する	自分がこれまでの経験や生きてきた中で、その地域で持っているイメージがあるんですよ。 そのことが正しいのか、ほんとにそうかっていうのは、まず考えるようにしています (I教 諭)。地域の特色をうまく引き出すには比較でしょうかね。疑問を感じる目、批判的に世 の中を見る目、いろんな目で物事を考えようとかってう目でしょうかね (A教諭)。アメリ カやるよってうときに、ヨーロッパと比較して、日本と比べてどうってところを原点にする と見えてくるかな (E教諭)。	5
	11.	各州の面白さを 掴むことで生徒と 向き合える	教師が面白いと感じたも のの題材化により授業 が構成でき生徒の各州 への関心を高められる	調べるほどその面白さを感じたってことでしょうか。調べないと、この文字すらでしか 自分の世界観は広がっていかない。その奥にある世界観が伝えられないんですよ、子ど もにね (A教諭)。自分が楽しくないと面白くないし、子どもたちが楽しくって思ってもらえ るように、いい教材を調べて子どもたちに提供しないと (E教諭)。授業案なんかは、結局 その人自身が持っていないとできないかな (J教諭)。	5
	12.	身近さとギャップ の探究	生徒と各州との心的距 離の縮小に向け生活経 験・既習地域との関連 や顕著な相違を探究す る	疑問を持てる、子どもとの距離が縮まるような話題はないかといつも意識をしています。 自分とのギャップがあるから面白かったり。実は見てなかったけど自分に関係するところ がやっぱ世界地理の面白さなので (A教諭)。遠い世界って思うんじゃないく身近なところ にあるってところを子供たちがわかってくれると嬉しいかな。面白くするには身近な教 材、分かる具体的なものを使っていく (E教諭)。	4
	13.	情報量が少なく 固定概念を持つ 生徒観	各州の情報量が少なく 固定概念を持つという 生徒観を保持している	6州について、まだほとんど情報っていうのがない子が多いんだよね (C教諭)。最初のア ンケートで、アフリカって暗いよね、アメリカってお金持ち、ヨーロッパって綺麗だよって て、イメージを持ってるもんで (E教諭)。子どもが持ってる既成概念、固定概念はなんと か、ぐずぐずつとしたいなって思ったりしています (H教諭)。	4
	14.	自身の捉えの妥 当性に不安	自身で捉えた地域像が 妥当なものか不安を感 じている	やっぱり一人よがりの、自分一人よがりになってしまうと困るなと思ったので (C教諭)。自 分の中でもなかなか深まらないなと思ったりとかする部分もあって (H教諭)。	5
	15.	各種文献・メデ ィアから資料収集	各種文献・メディアから 資料・トピックを収集し構 想や生徒の実態に応じ 選択する	基本的には資料集ですね。教科書も結構面白い。写真から入っていくって結構僕は 好きですね (D教諭)。やっぱインターネットだね (C教諭)。本屋行ってね、新書とかがら ぶら見たりするし (J教諭)。いろんな資料を持ってきて、その地域を多面的に見るって いうことができるようになることが嬉しいし (E教諭)。	7
16.	各州に関する資 料探索の困難	各州に関する資料は日 本に比べ限定的で探索 が難しい	資料を探すのがやっぱり苦労してなかなか行き当たらないのもあるので、日本だと何 とかね、いろんなところでかき集めれば何とかなるんですけど、やっぱり世界になるとか かそういうの難しさがあるのかな (H教諭)。	4	

カテゴリー名	No.	概念名	定義	具体例(ヴァリエーション)	事例数
主題を軸に 軽重を付け 生徒の思考 に沿う単元 のストーリー 化	17.	主題に沿い精選し軽重を付ける	主題との関連性を踏まえ内容を精選するとともに取扱いに軽重を付ける	他地域との結び付きがあったら、もつとそこをクローズアップしなきゃ駄目なんですよね(F教諭)。どこにポイントを絞って考える場面を持つかは意識してやっていますね。こっちをダイナミックに取る軽重を付けて(A教諭)。ひとくくりで理解したことから何を出して考えればいいのか、教科書見開き2頁に縛られてしまうがために多分味わてないとか、2頁でどう出すってしちゃうと説明臭くなったり(I教諭)。	7
	18.	主題を軸に単元のストーリーを描く	主題を軸に生徒の思考の順序性に配慮した単元のストーリーを構想する	5時間終わったときにどう北アメリカ州を表現して白地図に書けるか。全部逆算で分解していくとこういうシナリオに、1時間1時間でぶつ切りにやっていくじゃなくて(E教諭)。子どもの中の思考の順序性を教師が押さえていけばいい(G教諭)。日本との結び付きが強まる、そういうストーリーが描き切れてない(F教諭)。	8
	19.	学習ゴールの提示	単元開始時に主題を基に特色を捉えるというゴールを提示する	それぞれの州はどんな特色があるか、説明できるようにすることがこの単元の目標です。これはゴールだよと。それぞれの州はこういうところだよっていうの、自分の言葉で説明ができるようにしようねというのが一応言ってる(C教諭)。	2
	20.	課題意識の基礎を培う大観学習	主題との関連から基礎的な課題意識を培えるよう大観学習を設定する	網羅的に基本的な部分を子どもたち学ばないと、どんな地域なのかっていう疑問を持たないでこれまでも同様にやっています(A教諭)。サンペルト、メキシコ湾とか、自然と産業とを上手に結び付けながらやっていくということ。地形はやるんですけど単独させないで、産業という窓口で地形も押さえていったり(D教諭)。	5
	21.	主題を生徒の課題意識に落とす	生徒の課題意識を誘うよう主題に関わる資料やトピックの提示し追究の切り口とする	自分が興味持っても子どもにどんなふうにするしたら惹かれるのかっていうつながりがないと、子どもは疑問持たないです。小さいステップを大事にした疑問を子どもに投げかける。漠然とした、ヨーロッパはどういうところかぐらいだったら、どこでもいいけど焦点化した問いにはなりません(A教諭)。資料から、1つの、巨大企業のリストを切り口に世界一の経済力を誇るということを考えさせていく(D教諭)。	6
	22.	地理的な根拠を持ち思考する追究場面	主題の追究では地理的な根拠を活用し思考を促す	いかなる判断でも根拠を持って、地理的なデータや地図を基に私はこういうふうには判断したっていうようなね(B教諭)。全地域の共通のテーマ、主題図を持ってきてそこから何が言えるのかっていうときに一般的共通性が言える(F教諭)。	6
	23.	主題との関連を明示し総括を促す	主題の再確認や総括の視点の提示により既習内容を想起させ総括を促す	その州の特色をつかんで終わらせる形になるんですけどね。切り口をはっきりさせて子どもたちに考えさせていくというか(D教諭)。ヨーロッパの国々は、まとまることによってどのように変化してきたか、統合によるプラスマイナス面を明らかにして書いて言えば、プラス面マイナス面はこうだって言えると思ったもんで(C教諭)。	5
	24.	生徒の実態を踏まえた語句・資料の翻訳	生徒の実態を踏まえた語句・資料の難度に応じ翻訳・加工して生徒に提示する	テーマはあくまで教師側のテーマ。難しいじゃないですか、めざましい経済発展に躍進するアジアって子どもたちに言っても、もう少し子どもたちに分かりやすく(D教諭)。子どもが分かるほしい資料って教科書にあまり出ていない。アメリカが工業化、ただこれを見ても世界的にどういった位置にいるか分からない(C教諭)。	3
	25.	主題追究から落ちる内容のフォロー	限られた配当数内では漏れる事項についてワーク・大観学習などによりフォローする	テーマにこだわると他の学ばなければならないものが落ちちゃうので、テーマとは違っても基礎学習としてやらなければならないので(A教諭)。学習問題とは全く関係ないことも随所に出てくるもんで漏れてしまう。一通り終わったら、アジア州の大事な言葉じゃないけど一問一答的なものを作ってあげて(C教諭)。	7
	26.	配当数時の縛りを踏まえた調整	限られた配当数内で地域的特色を捉えられるよう単元計画を調整する	5時間、6時間って決まっているからその中で地域の特性を、テーマに基づいて解いていくかに落とし込んでいく。後は詰めすぎにならないように、子どもの実態に応じて(E教諭)。その先を考えることが面白いと思うんですが、そうすると時間が足りない。でもそこで止まっているのはそれも違うんじゃないかな(I教諭)。	4
主題学習と “押さえなければ”間で の葛藤	27.	“押さえなければ”の呪縛	教科書にあることは押さえなければ、多面的に捉えなければという概念に縛られる	やっぱり不安なんじゃないかなと思うんです。これもこれもこれもやっつかないと子どもが理解できないんじゃないかとか、いろいろテストとかの問題もあるかもしれないけど。最低でも授業で触れないと、駄目なんじゃないかって変に縛っちゃってるともあるかなと思って(I教諭)。太字が結構漏れちゃって困ると思うんで、用語のこういう太字の部分を押さえてあげないかなんて思っているんです(C教諭)。	8
	28.	入試対応の苦慮・葛藤	入試対応から用語を全て押さえることと主題学習との理念との間で葛藤する	大きいのはやっぱり高校入試ですね。そこは課題だと思っんです。入試に対応していかなくちゃならない。避けられないですよ(F教諭)。結局、入試どうなるよとかなったりする部分もあるので、その辺の振り方っていうのは難しい。その辺のジレンマはあるのかな。やりたいこととやれることが違っちゃっていか(H教諭)。	7
	29.	結局網羅的に陥ることへの迷い	教科書記述のフォローにより結局網羅的となり主題学習の理念と齟齬を感じる	主題に結び付きそうもないやつは最初の概要で載せてあって、結局全部網羅的になってるだけなんじゃないか、本当の動態地誌なのかと思ったりする部分もあって、思いながらも自分も何かやって、もちろん主題にいくように考えてるんですけど(H教諭)。全部やっちゃうとつまんなくなっちゃうよね。子どもたちが興味惹かないものも教科書読んでおしまいになっても意味ない学習になっちゃうので(A教諭)。	4
	30.	入試傾向・太字の多様性への理解	思考・資料の出題増加や各教科書の太字の相違を理解している	最近思考を使って答える問題も増えてきていますからね。太字は教科書によって違いますからね。参考にはしていますけど(D教諭)。基本的なことを問う問題もあったけど、資料から読み取ったりっていう方が多かったように思います(E教諭)。	2
	31.	主題に応じた教科書の力量次第	教科書記述を主題学習の理念に応じてどう加工し扱うかは教員の力量次第であると考えている	子どもたちが自分で教科書見て勉強しようとしたときには、静態地誌的な並びの方が勉強しやすいでしょう。でも、教員としてどう合わせていくかは、教員の動態地誌能力によると思うんですけどね。教師がどんなふうポイントに焦点化させ、疑問を持たせるかってところが、若手の先生方にとっては苦しいところだったり、順番どおりにやればいいのかわかっていってないでしまっているのかな(A教諭)。教科書は良い悪いはない。使う教員の力量かな。どこに軽重をつけるか(E教諭)。	5
	32.	公民的資質の育成を図る地誌学習	地域的特色の理解を踏まえて地域の諸課題を考え公民的資質の基礎を育む	公民的資質を養うんだと。その辺りは多面的・多角的に見ながら、理想と現実について本当に考えていくことなんじゃないかな(J教諭)。EUなら、そこにはどういうような形で一つにまとまろうとしているのか。人々の生き方はどうなっているのかを考えていくことが子どもたちのこれからの将来にも役立っていくんじゃないかな(D教諭)。	4
	33.	主題学習開発事例の探索	思考が深まる学習課題や資料等主題学習の開発事例を求める	うまくやった事例とか、こういう問い、学習問題でやってくと、子どもたちよく動いていて、僕の方こそ事例なり知りたいなと(B教諭)。先行研究で他附属がやっているようなものも見ました。G大学の先行研究が参考になりました(F教諭)。	5

景には、前学習指導要領時の3つ程度の国や地域を選択して行ういわば調査方法を学ぶ学習に疑問を抱いていたことがある。しかしその一方では、今次改訂を、【2.知識と学び方を両立させる困難な課題と受止め】ている。このような受止めは、世界全州の取扱いから従前の授業観を払拭しにくい【3. 静態地誌的学習脱却の困難】さと、鍵概念である主題設定について自身の専門性や学校運営の都合から【4. 独自の主題設定の困難】さという、授業実践にあたる困難性の実感から生じている。こうしたことから、【5. 高度な授業力量が求められ趣旨実現を懸念】という、自身の授業力量に照らし実現を不安視する思いを抱いている。とはいえ、今次改訂の前向きな受止めと実現に当たっての困難性は、単に両者の間で葛藤し、懸念だけを抱き授業実践が進まないのではない。むしろ、困難性を理解した上で、世界地誌学習の課題に臨むというよりよい授業実践を模索する原動力ともなっている。

これら5つの概念については、授業実践に臨む上での基盤となっている。以下に発話例を示す。

**【1. 世界全州を扱う主題学習への前向きな受止め】**

世界の諸地域が復活したと。ただし、網羅的にならないよう各地域に主題を設けてやりましょうと。今の時点でうまい組み合わせになっている（B教諭）。

**【2.知識と学び方を両立させる困難な課題と受止め】**

全部知らなきゃ駄目だよってなったから、無理してるような部分はあるんですよね。ただ網羅するんじゃ駄目だから学び方を学ぼう。今折衷案になってるからってこの先どうなるか分かんないですけど（J教諭）。

**【3. 静態地誌的学習脱却の困難】**

動態地誌と言いながらも静態地誌のイメージが抜けなくて（D教諭）。

**【4. 独自の主題設定の困難】**

自分が捉えたアジア観なりアフリカ観をもとに題材構成をしたいなんていう色気はあるんだけど、現実としてこれは一番うまい主題設定だと思うし。複数で同学年の社会科持つてる。僕は自然環境で北海道やるよ、じゃあ僕は他地域との結び付きで北海道やるよ、そんなわけにいかないと思うし。それをすり合わせるとか相談するってことが本当にできるかっていうとね無理だよ（B教諭）。

**【5. 高度な授業力量が求められ趣旨実現を懸念】**

結局は授業者側の工夫なり力量なんだろうかねえってなると、僕は本当に力量不足だなんていうことを痛感するんです（B教諭）。

## b) 学習理念の再確認

教師は、具体的な授業実践に臨むに当たり、まずは【6. 学習指導要領・教科書の確認】を行う。具体的な授業実践を控える中で、学習指導要領の理念を授業実践の基本的枠組みとするため、学習指導要領を再度確認し、趣旨や配慮すべき事項をつかむ。これと並行して教科書から各州において取り扱われる地域的特色を概観していく。その際、【7. 「日本の諸地域」学習との比較】を行い、「日本の諸地域」における動態地誌的な学習の理念との比較により、世界地誌学習における主題学習の理念の特質や内容の取扱い方法を把握していく。

これら2つの概念については、具体的な授業実践に臨む準備段階として位置付けられる。以下に発話例を示す。

### 【6. 学習指導要領・教科書の確認】

最初は指導要領を見ますね。こういうことを押さえなきゃいけないんだなというところで教科書を見て（C教諭）。

### 【7. 「日本の諸地域」学習との比較】

世界をやるときにまず日本を自分の中で考えて整理し直しました。7地方区分の中で、その中核になるものがこれだ、じゃあそれが世界でも当てはまるのかとか。日本のやつだと有機的につながってっていうふうになってるので（G教諭）。

## c) 理念や生徒を考慮した地域像の再構成

次に教師は、自身の専門性や置かれた状況を踏まえ、【8. 学習指導要領・教科書ベースの主題設定】を暫定的に行い、これを切り口として地域的特色を概観するとともに、地域像の再構成に向かう。その際、再構成の状況によっては、【9. 独自の主題設定の検討】を考慮しながらのものとなる。

地域像の再構成に当たっては、【10. 多面的・多角的な地域的特色の概観】が試みられる。しかし、授業実践に当たっては、単に地理学的な専門性に依拠した地域的特色の概観に留まるのではない。学習指導要領の理念や【11. 各州の面白さを掴むことで生徒と向き合える】という、経験から得た生徒に関する実感を基に、生徒と各州との心的な【12. 距離感を縮める身近さとギャップの探究】を軸に地域を見つめて地域像を再構成し、授業実践の切り口とするのである。これは、生徒の実態の捉えとして【13. 情報量が少なく固定概念を持つ生徒観】を持っていることによる。しかしその一方で、理念や生徒の実態を考慮し再構成した地域像には、こうした捉えでよいのか【14. 自身の捉えの妥当性に不安】を感じている。

他方、世界地誌学習に関する地域像の再構成に当たっては、多様な【15. 各種文献・メディアからの資料選択】が欠かせないが、比較的経験しやすく情報量が多い「日本の諸地域」に関する資料に対して、【16. 各州に関する資料探索の困難】さを感じている。

これら9つの概念については、各概念を考慮する試行錯誤の中で地域像の再構成や主題

設定の検討が進んでいくという特性がある。以下に発話例を示す。

**【8. 学習指導要領・教科書ベースの主題設定】**

結局ほとんど指導要領に例示されてるような形でやったのかなと。それがもとになって改良しながらっていう感じになってきてるもので、正直指導要領に書かれてる主題とあまり変えてはないのかな（H教諭）。

**【9. 独自の主題設定の検討】**

地域の特色を一言で言うとは何ですか、それが軸になってテーマが決まる。自分の視点でまずやってみて（I教諭）。

**【10. 多面的・多角的な地域的特色の概観】**

自分がこれまでの経験や生きてきた中で、その地域で持ってるイメージがあるんですよ。そのことが正しいのか、ほんとにそうかなっていうのは、まず考えるようにしています（I教諭）。

**【11. 各州の面白さを掴むことで生徒と向き合える】**

調べるほどその面白さを感じたことでしょうか。調べないと、ここの文字すらでしか自分の世界観は広がっていかない。その奥にある世界観が伝えられないんですね、子どもにね（A教諭）。

**【12. 距離感を縮める身近さとギャップの探究】**

疑問を持てる、子どもとの距離が縮まるような話題はないかといつも意識をしています。自分とのギャップがあるから面白かったり。実は見てなかったけど自分に関係するところがやっぱ世界地理の面白さなので（A教諭）。

**【13. 情報量が少なく固定概念を持つ生徒観】**

最初のアンケートで、アフリカって暗いよね、アメリカってお金持ち、ヨーロッパって綺麗だよねって、イメージを持ってるもので（E教諭）。

**【14. 自身の捉えの妥当性に不安】**

やっぱり一人よがりの、自分一人よがりになってしまうと困るなと思ったので（C教諭）。

**【15. 各種文献・メディアからの資料選択】**

基本的には資料集ですね。教科書も結構ね面白い。写真から入っていくって結構僕は好

きですね（D教諭）。やっぱインターネットだね（C教諭）。本屋行ってね、新書とかぶらぶら見たりするし（J教諭）。

#### 【16. 各州に関する資料探索の困難】

資料を探すのがやっぱり苦労してなかなか行き当たらなかったのもあるので。日本だと何とかね、いろんなとこでかき集めれば何とかなるんですけど、やっぱ世界になるとなかなかそういうの難しさがあるのかな（H教諭）。

#### d) 主題を軸に軽重を付け生徒の思考に沿う単元のストーリー化

続いて教師は、これまでのプロセスを踏まえ、再構成して捉えた地域像を基に単元のストーリー化を図る。まず、地域像の具体的な取扱いについて検討し、【17. 主題に沿い精選し軽重を付ける】工程を踏む。また、これと同時に、【18. 主題を軸に単元のストーリーを描く】ことで単元展開の大筋を構想する。

単元の構成については、生徒の思考の連続性を尊重し、【19. 学習ゴールの提示】、【20. 課題意識の基礎を培う大観学習】、【21. 主題を生徒の課題意識に落とす】、【22. 地理的な根拠を持ち思考する追究場面】、【23. 主題との関連を明示した総括場面設定】の各概念で構成されていく。ここで鍵となるのは、【21. 主題を生徒の課題意識に落とす】である。主題に十分配慮した単元内の各授業実践、その単元内における思考の連続性への配慮についてはもちろんであるが、生徒にとり、主題とはともすると教師が設定する表層的で漠然としたものに陥る可能性があり、各時間において主題との関連を明確にして生徒の課題意識に掘り下げなければ、主題学習が展開していかない。これが生徒の思考に沿うということの真の意味である。そこで、課題意識を深める資料提示の際には【24. 生徒の実態を踏まえた語句・資料の翻訳】を行うことが肝要となる。同時にこの場面では、生徒の実態によっては教科書記述の解説も必要になる。これらにより主題に対する課題意識を深め、生徒の思考を繋いでいきながら、主体的な学習が展開されるよう促していくのである。

一方、こうした授業実践のプロセスのほかに、授業実践においては教科書に記述があるが主題追究だけでは取扱いが漏れる事項について、【25. 主題追究から落ちる内容のフォロー】が求められることとなる。これは、大観学習や総括においてワーク、小テスト等により実施される。また、こうした単元の構成に当たっては、【26. 配当時数の縛りを踏まえた調整】が欠かせず、限られた授業時数を念頭に、取り扱う内容の精選や単元のストーリー化の調整が図られていく。

これら10個の概念については、授業実践の具体的場面としてコアカテゴリーとして位置付けられる。【17. 主題に沿い精選し軽重を付ける】から【23. 主題との関連を明示した総括を促す】については主題学習の構想及び展開の軸であるのに対し、【24. 生徒の実態を踏まえた語句・資料の翻訳】から【26. 配当時数の縛りを踏まえた調整】については、主題学習の構想及び展開上の調整機能を果たしている。以下に発話例を示す。

【17. 主題に沿い精選し軽重を付ける】

他地域との結び付きだったら、もっとそこをクローズアップしなきゃ駄目なんですよ  
ね（F教諭）。

【18. 主題を軸に単元のストーリーを描く】

5時間終わったときにどう北アメリカ州を表現して白地図に書けるか。全部逆算で分  
解していくとこういうシナリオに。1時間1時間でぶつ切りにやっていくんじゃなくて  
（E教諭）。

【19. 学習ゴールの提示】

それぞれの州はどんな特色があるか、説明できるようにすることがこの単元の目標で  
すよ。これはゴールだよ。それぞれの州はこういうところだよっていうの、自分の言葉  
で説明ができるようにしようねというのが一応言ってる（C教諭）。

【20. 課題意識の基礎を培う大観学習】

網羅的に基本的な部分を子どもたち学ばないと、どんな地域なのかっていう疑問を持  
てないのでこれまでと同様にやっています（A教諭）。

【21. 主題を生徒の課題意識に落とす】

自分が興味持っても子どもにどんなふうにも下ろしたら惹かれるのかっていうつなが  
りがないと、子どもは疑問持たないです。小さいステップを大事にした疑問を子どもに投  
げかける。漠然とした、ヨーロッパはどういうところかぐらいだったら、どこでもいける  
けど焦点化した問いにはなりづらい（A教諭）。

【22. 地理的な根拠を持ち思考する追究場面】

いかような判断でも根拠を持って、地理的なデータや地図を基に私はこういうふうに  
判断したっていうようなね（B教諭）。

【23. 主題との関連を明示した総括場面設定】

その州の特色をつかんで終わらせる形になるんですけどね。切り口をはっきりさせて  
子どもたちに考えさせていくというか（D教諭）。

【24. 生徒の実態を踏まえた語句・資料の翻訳】

テーマはあくまで教師側のテーマ。難しいじゃないですか、めざましい経済発展に躍進  
するアジアって子どもたちに言っても。もう少し子どもたちに分かりやすく（D教諭）。

**【25. 主題追究から落ちる内容のフォロー】**

テーマにこだわると他の学ばなければならないものが落ちちゃうので、テーマとは違って基礎学習としてやらなければならないので（A教諭）。

**【26. 配当時数の縛りを踏まえた調整】**

5時間、6時間って決まっているからその中で地域の特性を、テーマに基づいて解いていかに落とし込んでいく。後は詰めすぎにならないように、子どもの実態に応じて（E教諭）。

e) 主題学習と“押さえなければ”間での葛藤

教師は、上述の《主題を軸に軽重を付け生徒の思考に沿う単元のストーリー化》カテゴリーに際し、様々なジレンマを抱えながら授業実践に臨んでいる。これは、特に、【17. 主題に沿い精選し軽重を付ける】や【25. 主題追究から落ちる内容のフォロー】との関連から生じるものである。まずは、【27. “押さえなければ”の呪縛】である。これは、主題追究による地域像の理解に欠かせないものとして積極的に捉える意味合いも少なからず含まれているが、多くは定期考査や【28. 入試対応の苦慮・葛藤】という、教科書に記述のあることについては指導しなければならないという教師の持つ指導観を背景にしている。入試については、授業実践のプロセス上配慮しなければならないポイントとなっている。しかしながら、こうした配慮については、本来の趣旨である主題学習の展開を考慮する中で葛藤が生じ、【29. 結局網羅的になっていることへの迷い】を抱くことにもなっている。

このような呪縛や苦慮・葛藤に対しては、【30. 入試傾向・太字の多様性への理解】、【31. 主題に応じた教科書活用は教師の力量次第】といった教師なりの回答も持ち合わせている。また、学習指導要領における社会科の目標との整合から【32. 公民的資質の育成を図る地誌学習】の在り方にまで思考を及ぼせ、教師なりの授業実践の着地点を見出そうとしている。しかし、その一方では、このような観点に着眼するほど、“押さえなければ”や入試への対応という現実とのジレンマを増幅させる一面を備えている。よって、こうしたジレンマと向き合い、解決に向けた糸口の一つとして【33. 主題学習開発事例の探索】により、新たな地域像の解釈やこれに関連する主題設定や主題学習の展開事例といういわば模範的開発事例を求めているのである。以下に発話例を示す。

**【27. “押さえなければ”の呪縛】**

やっぱ不安なんじゃないかなと思うんです。これもこれもこれもやっとなないと子どもが理解できないんじゃないかとか。いろいろテストとかの問題もあるかもしれないけど。最低でも授業で触れないと、駄目なんじゃないかって変に縛っちゃってるともあるかなと思って（I教諭）。

**【28. 入試対応の苦慮・葛藤】**

結局、入試どうなるよとかなったりする部分もあるので、その辺の振り方っていうのは難しい。その辺のジレンマはあるのかな。やりたいこととやれることが違ってきちゃうっていうか（H教諭）。

**【29. 結局網羅的になっていることへの迷い】**

主題に結び付きそうもないやつは最初の概要で載せてあって、結局全部網羅的になってるだけなんじゃないか、本当の動態地誌なのかと思ったりする部分もあって、思いながらも自分も何かやってて、もちろん主題にいくように考えてるんですけど（H教諭）。

**【30. 入試傾向・太字の多様性への理解】**

最近思考を使って答える問題も増えてきていますからね。太字は教科書によって違いますからね。参考にはしていますが（D教諭）。

**【31. 主題に応じた教科書活用は教師の力量次第】**

子どもたちが自分で教科書見て勉強しようとしたときには、静態地誌的な並びの方が勉強しやすいでしょう。でも、教員としてどう合わせていくかは、教員の動態地誌能力によると思うんですけどね。教師がどんなふうのポイントを焦点化させ、疑問を持たせるかってところが、若手の先生方にとっては苦しいところだったり、順番どおりにやっていけばいいのかなっていう捉えになってしまっているのかな（A教諭）。

**【32. 公民的資質の育成を図る地誌学習】**

公民的資質を養うんだと。その辺りは多面的・多角的に見ながら、理想と現実について本当に考えていくことなんじゃないのかな（J教諭）。

**【33. 主題学習開発事例の探索】**

うまくやった事例とか、こういう問い、学習問題でやってくと、子どもたちよく動いてっていう、僕の方こそ事例なり知りたいなと（B教諭）。

## **第4節 考察**

### **1 本研究の意義**

本研究の目的は、中学校世界地誌学習における授業実践のプロセスについて、質的帰納的研究法であるM-G-T-Aを導入し、教師の経験を説明し、授業実践の省察が可能となる理論仮説を生成することであった。先行研究においては、多くの教師に共通する授業実践のプロセスを提示する研究は見られなかった。しかしながら本研究では、経験豊かで多様な教師の語りをもとに、教師の感覚による断片の提示ではなく、データに基づいて分析手順を踏まえ、

5つのカテゴリーと33の概念、及びプロセスの結果図により、実践に埋め込まれた授業実践のプロセスを構造化及び可視化した。また、通常、授業時間内に可視化されるのは、実際の単元展開場面である【19.学習ゴールの提示】から【23.主題との関連を明示し総括を促す】までであるが、そこに至る様々な概念やカテゴリーが存在し授業実践に繋げていることが浮き彫りとなった。現行学習指導要領の理念を前向きに評価しつつも、その困難性を自覚し、様々な葛藤の中で授業実践の具現化を模索する教師像が明らかになった。

## 2 研究結果の特性

まず、本研究で得られた知見については、先行研究との整合性を指摘することができる。山口（2008）は世界地誌学習の現実的な配当時数を想定し、各州の基本的特色、主題の追究・考察、まとめという各単元の学習過程の枠組みを示した上で、各州の単元開発例も提示している。こうした指摘について、本研究では、【18. 配当時数の縛りを踏まえた調整】、【20. 課題意識の基礎を培う大観学習】、【22. 地理的な根拠を持ち思考する追究場面】、【23. 主題との関連を明示し総括を促す】の概念によって説明しており、実践の文脈に応じた授業実践の枠組みとして山口の研究の裏付けを行うことができた。また、荒井（2013）は、諸地域学習のあり方を考察する中で、地理学習における社会的有用性の認識の必要性や、現行教科書における主題につながらない自然の様子に関する網羅的な扱いへの危惧を指摘している。これは、本研究における【31. 公民的資質の育成を図る地誌学習】、【28. 結局網羅的になっていることへの迷い】と同様のものだと考えられる。

一方で、本研究では、これまでの先行研究では明らかにしていない授業実践のプロセスの特質も明らかにされた。一つは、授業実践の枠組みとなる各カテゴリー及び概念の文脈性・連続性である。各カテゴリー及び概念は、授業実践における教師の行為として、それぞれが単体として存在しているのではない。有機的な関連性を持って存在し、機能的に補完し合い授業実践における意思決定が展開されていくのである。例えば、単元開発研究においては、《主題を軸に軽重を付け生徒の思考に沿う単元のストーリー化》に焦点が当てられるが、教師は《理念や生徒を考慮した地域像の再構成》との往還や《主題学習と“押さえなければ”間での葛藤》といったジレンマの中で、意思決定が展開されていく。また、その背景には、《今次改訂の評価と実現への不安・困難》や《学習理念の再確認》が存在している。このように、世界地誌学習における授業実践のプロセスについては、包括的に、文脈性・連続性に配慮して理解する必要がある。

いま一つは、プロセスに埋め込まれたジレンマの存在である。本研究では、教師の授業実践のプロセスを構造化する中で、教師が抱くジレンマについて概念化することができた。具体的には、【2. 知識と学び方の両立への不安】、【3. 静態地誌的学習脱却の困難】、【4. 独自の主題設定の困難】、【14. 自身の捉えの妥当性に不安】、【16. 各州に関する資料探索の困難】、【26. 配当時数の縛りを踏まえた調整】、【27. “押さえなければ”の呪縛】、【28. 入試・太字への対応の苦慮・葛藤】、【29. 結局網羅的に陥ることへの迷い】といった概念が生成され、

教師の抱くジレンマを明確にできた。また、こうしたジレンマについては、授業実践の方略と密接に関わりを持ち、授業実践における意思決定に影響を与えている。こうした中で、よりよい授業実践に向け模索を続ける教師の姿を明らかにすることができた。当然ながら、実践現場の最前線にいる教師が何に悩み、何を課題として感じているかについて把握しなければ、現場教師の内実に迫りうる助言を行うことはできず、実践現場は混乱し続けるであろう。こうした点からも本研究で得られた知見は、実際の授業実践に貢献できる可能性を持っていると言えよう。

### 3 実践への寄与

本研究の知見として構造化及び可視化された授業実践のプロセスの結果図を提示できたことは、世界地誌学習の授業実践に対して、実践的な示唆が得られたと考えられる。ここでは、実践の場における応用可能性について提案を行っておく。

まず、本研究で得られた知見は、第3章において示した外部支援者との協働省察や他の教師による自身の授業実践に対する省察の視点として実践的な活用が期待される。より客観的な知見と各教師の授業実践と照合させることにより、各教師の経験の内実に迫り、自身の授業実践への省察や改善方略の構想が促進されるであろう。例えば、結果図を参照し、授業実践に係る自らの課題がどのカテゴリーと関係があるのか、どの概念がその原因として考えられるのか、またその背景には何があるのかといった自身への問いかけにより、これまで気付かなかった自身の姿や新たな課題を発見していくことが期待される。自らの実践がどの位置にあるのかを相対化して捉える上で、有効に機能すると考えられる。具体的には次のようなことが考えられる。

世界地誌学習では、指導内容が増加したという捉えから知識を教え込む授業の展開が少なからず見られる現状があることを指摘した。こうした課題を抱える教師が授業実践の方略を考える上では、例えば、本研究で得られた5つのカテゴリーのうち、《学習理念の再確認》、《理念や生徒を考慮した地域像の再構成》、《主題を軸に軽重を付け生徒の思考に沿う単元のストーリー化》の3つのカテゴリーへの着目により示唆が得られるであろう。このうち、《学習理念の再確認》については、授業実践の大前提であり、いま一度、学習指導要領の理念についての把握を強く推奨したいところである。また、《理念や生徒を考慮した地域像の再構成》については、単に地誌学の研究成果や教科書記述のみに依拠して行うのではなく、生徒の実態を踏まえて【12. 距離間を縮める身近さとギャップの探究】を踏まえた資料の提示を切り口に主体的な主題学習につなげられるような地域像の再構成が求められる。さらに、《主題を軸に軽重を付け生徒の思考に沿う単元のストーリー化》については、教科書記述を平板に捉え、単に頁から頁へと順に追うのではなく、教科書記述を主題との関連で捉え直して取り扱う内容に軽重を付けるとともに、教師が提示する主題については、【21. 主題を生徒の課題意識に落とす】ことにより、生徒の思考を繋げ主体的な主題学習を促していくことが求められよう。また、第3章で示したA教諭を事例として述べるならば、

外部支援者として、例えば【24. 生徒の実態を踏まえた語句・資料の翻訳】や【16. 各州に関する資料探索の困難】といった視点とA教諭の様子を重ね合わせながら、A教諭の置かれた状況に共感しつつ、【22. 地理的な根拠を持ち思考する追究場面】の視点から協働省察を展開させていくことなども考えられよう。とはいえ、世界地誌学習の授業展開には高度な授業実践力が要求されることから、インタビュー協力者である実践的指導力の高い教師も悩みながら試行錯誤を続けている。よって、本研究で示したカテゴリーを参照し、自身の授業実践を相対化するとともに、【33. 主題学習開発事例の探索】も有効な方略となるであろう。

また、本研究の結果を視点にして、外部支援者との協働省察や、教師が個々に省察を行うだけでなく、複数の教師が自らの実践を重ね合わせ、類似点や相違点について議論することも可能となろう<sup>24</sup>。こうした場の設定が実践交流の契機となり、教師一人では気づくことのできなかつた授業実践の視点を得ることや、相互に授業を参観し合うなどの授業研究の促進が期待される。

このように、得られた知見を単に各教師の実践に当てはめるのではなく、本研究によって示されたプロセスを省察の視点として、各教師の特性や置かれている状況に応じた省察が深まり、創造的かつ柔軟な授業実践の工夫や修正が可能となっていくであろう。

#### 4 課題

最後に、本研究の課題について三点言及しておく。一つは、質的研究である本研究の限界や課題についてである。教育実践研究は、個々の教師の経験や実践状況を理解し、これらの尊重を前提として分析に取り組むものである。本研究で得られた知見は、世界地誌学習の授業実践について指針を与えてくれるであろう。しかし一方では、協力者である教師自身の経験に対する意味付けにより得られたデータから検証されたものであり、その実効性については十分に担保されているわけではない。よって、本研究の限界を真摯に受け止めるとともに、今後の課題として、一単位時間や各州の地域的特色に応じた授業実践の相違などについて、アクション・リサーチを通じた具体的場面における結果の検証及びその蓄積が求められよう。また、得られた概念を質問紙化し、例えば、実践的指導力の高い教師と若手教師、地理教育に関する履修及び研修経験による比較を行うといった検討も必要であろう。本章における知見は、こうしたより客観性の高い研究への重要な一歩になると考えられる。こうした点については第5章で検討を行いたい。

二つは、本研究で概念化されたジレンマに対する地理教育の専門性を踏まえた助言についてである。特に、最前線の現場教師は、教科書を基盤に地誌学の研究成果を受け止めながらも、それを生徒の実態に応じて翻訳・変換した際に、解釈や資料活用の妥当性について不

---

<sup>24</sup> 木下（2007）は、M-GTAを用いた研究は、論文として発表されて終わるのではなく、その結果が現場で活用され、実践の場における相互的な交流が生まれることが重要であると指摘している（木下康仁（2007）ライブ講義M-GTA実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて、弘文堂、306p.）。

安を抱いていた。こうした点に関連して、池（2013）は、教師が授業ですぐに使えるような世界地誌情報の提供が豊富になされていない現状を指摘している<sup>25</sup>。この指摘の重要な点は、「授業ですぐに使えるような」である。これは、単に地誌学研究成果をそのまま情報として提供すればよいということではないであろう。提供する情報の量的な拡大とともに中学校1年生の実態に応じた情報の提供が現場教師への支援となる。今後、一層の研究者と実践家の協働的な議論による具体的な助言の提示を検討したい。

三つは、実践場面への活用にあたっての課題についてである。2008年版学習指導要領の理念が授業実践に十分浸透しきれていない現状を鑑みると、本研究で得られた知見を活用するにあたっては教師の経験の内実を一層迫る方法論を用いなければ、現状を打破することは難しいであろう。そこで、例えば、校内研修における社会科教科部会、近隣校の社会科教師が集う研修会などにおいて、一方的な伝達による講義ではなく、本研究で得られた結果図を用いた演習を設け、教師たちによる相互作用の中で主体的に授業実践について省察及び検討を行い、改善方略を構想する場を設定することが考えられる。また、第3章で示したような研究者などの外部支援者との協働省察や、各地域における指導主事や教科指導リーダー教師による巡回訪問指導において、結果図を活用して各教師の経験や課題に応じたコンサルテーションを行うことも考えられる。さらには、教師の大量退職時代を迎え、養成・研修の一貫した若手教師の育成の在り方が課題となる中、これから世界地誌学習に臨む教師、或いは教員養成課程で学ぶ学生にとっても、実践の展開を知る上で参考となるであろう。

---

<sup>25</sup> 池俊介（2013）、前掲書、pp.43.

第5章 世界地誌学習の授業実践に関する実践的知識及び研修ニーズについての量的調査

## 第5章 世界地誌学習の授業実践に関する実践的知識及び研修ニーズについての量的調査

### 第1節 授業実践に関する実践的知識及び研修ニーズを捉える分析枠組み

#### 1 授業実践に関する実践的知識及び研修ニーズを捉える必要性

世界地誌学習については、第I部で述べたとおり、網羅的・羅列的な学習の克服を志向し、主題の設定にもとづく高度な授業実践が求められている。一方で、現状ではこうした授業理念に対する理解の困難性から、従前と変わらない授業実践がみられるとの報告もあった。そこで近年、地理教育学及び地理学の研究者と現場教師である実践家との交流の機会が積極的に設定され、議論の深まりが期待されている。しかし、そこでの議論の成果は、実践者の予定調和に委ねられ、実践者である教師の授業実践の変容についての考察については、管見の限り示されてこなかった。そこで第2章では、協働省察の方法論について検討を行った。

それを踏まえて第3章では、これまでの議論では触れられることのなかった研究者（外部支援者）と実践家（社会科教師）との協働省察によるアクション・リサーチを行い、中学校世界地誌学習に関する授業実践の支援や教師の変容について検討を行った。その結果、外部支援者による支援の有効性を明らかにするとともに、外部支援者が地理教育学・地理学の研究成果をそのままに教師に助言を行っても、教師がそれを理解することは困難であること、それ故、外部支援者と教師による協働的な省察の中で、教師の置かれた状況や教師が抱く信念や課題意識を外部支援者がまずは掘り起こし、それに適応するように学術的成果を翻案し教師に埋め込まなければ、真に教師に届く助言にはなりえず、授業実践の変容やその自覚化には繋がらないことを事例研究により示すことができた。しかし、世界地誌学習におけるより多くの社会科教師が遭遇する実践状況の把握については課題として残され、こうした実践状況の理解が省察を促す外部支援者の認識として必要であると考えた。

その上で第4章では、社会科教師の世界地誌学習に関する授業実践の状況について把握するため、教師の経験に埋め込まれた授業実践の形成過程に着目し、高い授業実践力を有する10人の実践家に対するインタビュー調査から掘り起こし、質的分析を踏まえて世界地誌学習の授業実践のプロセスや実践的知識に関する構造を提示した。しかし、一層多様な実践家の授業実践について実証的に把握することが課題となっていた。

そこで本章では、S県公立中学校の社会科教師に対して質問紙調査を行い、統計的な処理により授業実践に関する実践的知識の特性を実証的に明らかにする。その上で、教師教育の分野において課題となっていた、省察と授業実践の関係性に関する実証的な検討について併せて行うこととする。なおその際には、授業実践力の向上に影響を与えるであろうと想定される、研究授業経験や校外研修参加経験等といった研修経験との比較を併せて行う。また、世界地誌学習の授業実践力向上の方法論について議論を行うため、本章独自の視点として、社会科教師が求める相談や助言に関する研修ニーズ（以下、相談・助言ニーズという）について検討を行うこととする。

## 2 分析の課題と枠組み

まず本章で明らかにすることをいま一度確認しておく。本章では、質問紙調査及び統計的な処理により次の2つの課題を明らかにする。

第1の分析課題は、世界地誌学習の授業実践に必要と考えられる実践的知識に関する社会科教師の自己認識の特性及び属性や研修等の経験との関係性（規定要因）について明らかにすることである。

また、第2の分析課題は、世界地誌学習の授業実践力向上に関する議論に向け、社会科教師の相談・助言ニーズの特性について明らかにすることである。

表 5-1 質問紙調査項目と授業実践指標

第4章質的分析にて生成した カテゴリー	質問紙調査項目	授業実践指標
今次改訂の前向きな評価と 実現への懸念  学習理念の再確認	主題学習前向き受止め	理念把握
	主題学習実践面白さ	
	主題独自設定	理念の把握と評価
	学習指導要領確認	
	動態地誌的学習比較	
理念や生徒を考慮した 地域像の再構成	特色多面的把握	生徒-地域像構成
	特色把握不安	
	資料探索難	生徒実態を踏まえた地域像把握
	生徒地域情報少	
	教科書難補足	
	身近さ・ギャップ探究	
	生徒特色理解考慮	
主題を軸に軽重を付け 生徒の思考に沿う 単元のストーリー化	単元全体構想	主題-生徒基軸 単元開発
	単元ねらい提示	
	主題課題意識	主題と生徒の思考を 基軸とした単元開発
	主題追究資料活用	
	主題追究議論重視	
	主題に応じ用語軽重	
	主題関連総括	
	教科書記述フォロー	
主題学習と ”押さえないければ”間での葛藤	教科書再構成	用語等に関する 総合調整
	教科書2頁順	
	全用語取扱い	用語の取扱いや配慮事項、葛藤 に関する総合調整
	主題学習全用語戸惑い	
	入試配慮	
	地理的見方・考え方配慮	
	公民的資質配慮	
	よい授業例探究	
	同僚情報交換	

第4章質的研究結果を基軸に、若手教員予備調査、先行研究を参考に作成

そこで、まず第1の分析課題については具体的に次のように分析を進める。

(1)世界地誌学習において必要と考えられる実践的知識に関する質問紙調査項目(表5-1及び表5-2)に対する、教師自身の評価(自己認識)について、①全体の回答傾向と②属性・経験等の比較による分析を行う。なお、具体的な質問項目については、資料として巻末に添付した<sup>1)</sup>。質問項目は、前章で抽出した高い授業実践力を有する社会科教師の実践的知識を

表5-2 世界地誌学習の授業実践に関する実践的知識 質問項目(質問紙調査項目)

質問紙調査項目	項目概要
主題学習前向き受止め	主題設定による世界全州の取扱いを前向きに評価
主題学習実践面白さ	世界各州の主題追究学習は、難しいが面白い
主題独自設定	主題を教科書転用ではなく独自に設定
学習指導要領確認	「世界の諸地域」に関する学習指導要領の記述を確認
動態地誌的学習比較	「日本の諸地域」における動態地誌的な学習の趣旨と比較
特色多面的把握	教科書・各種資料から多面的・多角的に世界各州の地域的特色を把握
特色把握不安	自身が把握した世界各州の地域像に不安
資料探索難	世界各州に関する資料は日本の各地方と比較し探索が困難
生徒地域情報少	生徒は世界各州について知っている情報が少ない
教科書難補足	教科書(本文・資料)は生徒にとり理解が困難で補足説明が必要
身近さ・ギャップ探究	生徒が面白いと(身近さやギャップなど)感じる資料や話題を探究
生徒特色理解考慮	生徒による各州の地域的特色の理解を念頭に置いた授業構想
単元全体構想	主題を基軸とした単元全体構想を基盤に各時間の授業をデザイン
単元ねらい提示	単元導入時、単元のねらい・ゴールを生徒に提示
主題課題意識	各州の主題を生徒の課題意識や各時間の学習課題に落とす
主題追究資料活用	主題追究時、地図(一般図・主題図)や各種資料を活用
主題追究議論重視	主題追究時、生徒の発表や議論を重視
主題に応じ用語軽重	主題に応じて教科書記述の用語・語句の取扱いに軽重
主題関連総括	主題との関連を意識しや単元総括
教科書記述フォロー	主題追究に関連しない記述を単元導入や総括時にフォロー
教科書再構成	各州の教科書記述を再構成して生徒に提示
教科書2頁順	各時間では教科書見開き2頁(1時間標準)を順に取扱う
全用語取扱い	教科書に記述された全用語・語句を取扱う
主題学習全用語戸惑い	主題学習の一方で教科書記述の全用語・語句の扱いに戸惑い・迷い
入試配慮	入試に配慮し教科書の全用語・語句を取り扱う
地理的見方・考え方配慮	地理的な見方や考え方の育成を意識した授業デザイン
公民的資質配慮	公民的資質の育成を意識した授業デザイン
よい授業例探究	「世界の諸地域」に関するより良い授業例の探究
同僚情報交換	「世界の諸地域」について他の教員に相談や情報交換等を行う。

いずれも4件法で回答を求めた。

<sup>1)</sup> 質問票では、博士論文のテーマとは直接的には関係ない部分で、のちの研究に必要なため、授業づくりの満足度や社会科郷土資料編集の経験等といったフェイスシートに関する項目、世界各州の地域的特色を把握する参考資料等を質問項目に加えている。これらの質問項目については、博士論文における研究課題の範囲外であるため分析を割愛する。

もとに、若手教師に実施した予備的インタビュー調査<sup>2</sup>、第 I 部にて地理教育学の先行研究を踏まえて検討した、世界地誌学習における授業実践力の基本的枠組みを参考に、世界地誌学習の授業実践力の背後にあり必要と考えられる実践的知識を整理した上で作成した。質問票ではそれらに関する自己認識について質問した。よって、分析では基本的に質問項目に対する自己認識が高い方が、授業実践力が高いとみなすこととした<sup>3</sup>。また、質問項目の検討と同時に、「理念把握」、「生徒・地域像構成」、「主題・生徒基軸単元開発」、「用語等に関する総合調整」といった、質問項目に対する 4 つの枠組みである授業実践指標を設定し、分析における構造的枠組みとして援用することとした（表 5-1）。

表 5-3 世界地誌学習の授業実践に関する相談・助言ニーズ 質問項目

質問紙調査項目	項目概要
求める相談・助言内容	世界地誌学習「世界の諸地域」のねらい、考え方
	地域的特色の把握
	世界各州に関する資料収集
	世界各州の学習における主題
	主題をもとにした単元構想
	一時間の授業構想
	地図や景観写真、統計資料等の活用
	各自の疑問や課題
求める相談・助言者	世界各州の地理に関する大学研究者
	世界地誌学習の授業づくりに関する大学研究者
	世界地誌学習の授業づくりに関する研究者かつ実践家である中学校教員
	県や市町の指導主事
	教科リーダー等
	近隣の中学校教員
	校内の教員
	サークル等の教員
求める相談・助言機会	校外研修における講義
	校外研修における授業づくり演習
	校外研修における実践報告
	研究授業(他者)の事前検討会や事後検討会
	研究授業(自己)の事前検討会や事後検討会
	日常授業(他者)の事前検討会や事後検討会
	日常授業(自己)の事前検討会や事後検討会
	サークル等自主的研修会

いずれも4件法で回答を求めた。

<sup>2</sup> この調査については、第 4 章での調査対象が授業実践力の高い教師であったため、若手教師の状況を加味した質問票の作成に向け、中学校社会科若手教師 2 名（在職年数 5 年以内）に対して、第 4 章で生成した概念に関する自己認識について予備的インタビューを実施した。2 名に共通した回答として、特に「特色把握不安」及び「資料探索難」に対して、授業実践力と高い教師と自身の授業実践の差異を自認しつつも、授業実践力の高い教師の声に安堵しながら共感を寄せていた。また、「教科書再構成」について難度の高さを指摘するとともに、「教科書 2 頁順」の授業実践について回答を寄せた。そこでこうしたインタビュー結果や先行研究も踏まえて表 5-1 に示す質問項目を作成した。

<sup>3</sup> ただし、「特色把握不安」、「資料探索難」、「教科書 2 頁順」については、授業実践に自信のない教師の方がむしろ高い評価をされると考えられる質問項目として質問票に加えた。

(2)世界地誌学習の授業実践に必要と考えられる実践的知識に関する社会科教師の自己認識（授業実践自己認識度）と属性・経験等との関係性を明らかにするとともに省察と授業実践の関係性について検討を加える。自己認識度と属性・経験等との関係性については、「在職年数」や「出身学部」といった属性や「日常省察機会」や「研修経験」といった授業実践力向上の契機になると想定される経験等の規定要因を明らかにする。

一方、第2の課題については、社会科教師の相談・助言ニーズに関する質問項目（表5-3）について①全体の回答傾向と②属性・経験等別の分析を行うこととする。以上を踏まえ、本章における分析枠組みを示したものが図5-1である。

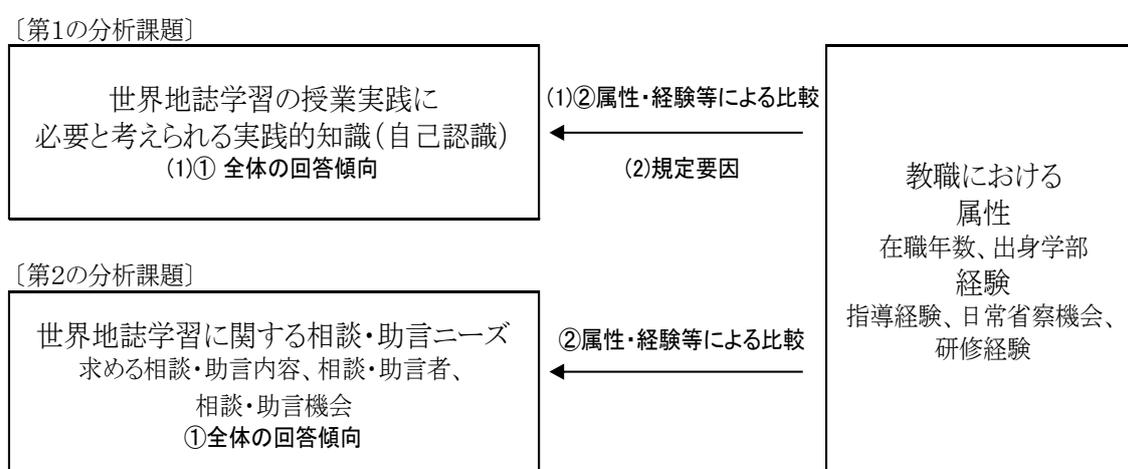


図 5-1 本章における分析枠組み

### 3 調査の概要

調査の対象や時期等の具体について説明する。2015年3月にS県の全ての公立中学校264校の社会科教師を対象として質問紙調査を行った。なお、この調査用紙については、各中学校に、学級数に応じて5学級あたり1人分の調査用紙を郵送し<sup>4</sup>、配布及び返送を各中学校に依頼した。有効回答数は360であり、回答率は59.3%であった。

表5-4は調査対象となった回答者に関する属性等を示している。以下ではこうした回答者の傾向について説明する。まず職名については、全体の9割以上(91.9%)が教諭及び講師、残りが教頭及び主幹教諭、教務主任であった。次に年齢については、50代が最も多く(32.0%)、次いで40代(23.7%)、20代(22.6%)、30代(21.7%)の順であった<sup>5</sup>。また

<sup>4</sup> 社会科教師1人が担当する学級数は5学級程度であるためこのように郵送した。

<sup>5</sup> 参考までに2014年度のS県公立中学校の年齢構成については、50代が42.3%、40代が22.9%、30代が19.8%、20代が15.0%である。このうち50代については管理職登用者を含んでいるが、本調査における50代のサンプル数の多さは、こうした年齢構成を反映していると考えられる。なお、表5-3の%については、欠損値を削除して計算した値を示した。

表 5-4 質問紙調査回答者の属性・経験等

		全体	
		n	%
職名	教諭・講師	329	91.9
	教頭・主幹教諭等	29	8.1
年齢	20代	81	22.6
	30代	78	21.7
	40代	85	23.7
	50代	115	32.0
在職年数	10年未満	140	39.1
	10年以上20年未満	46	12.9
	20年以上	172	48.0
出身学部	地理系学科・専攻	36	10.1
	その他	320	89.9
日常省察機会	ない・あまりない	126	35.3
	時々ある・よくある	231	64.7
世界地誌学習 指導経験	ない	39	11.1
	1回以上	312	88.9
世界地誌学習 研究授業経験	ない	238	67.4
	1回以上	115	32.6

在職年数については、20年以上の経験者が5割弱(48.0%)を占め、次いで10年未満(39.1%)、10年以上20年未満(12.9%)の順となっている。次に出身学部については、地理系学科・専攻(教員養成学部地理学研究室を含む)が約1割(10.1%)、その他が約9割(89.9%)であった。地理的分野の日常省察機会については、全体の3分の2弱(64.7%)が「時々ある」・「ある」と回答し、「ない」・「あまりない」(35.3%)を上回っている。さらに平成20年版の世界地誌学習の指導経験については、「ない」が1割程度(11.1%)、「1回以上」が9割程度(88.9%)であった<sup>6</sup>。また研究授業経験については、「ない」が3分の2以上(67.5%)を占め、1回以上(32.5%)を上回っている。

## 第2節 世界地誌学習の授業実践

### 1 全体の回答傾向

質問紙調査では、まず世界地誌学習の授業実践について質問した。表5-2に示した質問項目について、調査対象者に「実践していること、感じていること」について尋ねる問いを提示するとともに、「あてはまる」(4点)から「あてはまらない」(1点)までの4段階で回答を求めた<sup>7</sup>。

まず、表5-5から各項目の平均値を確認する。平均値が比較的高い項目は、「主題学習前向き受止め」(3.19)、「生徒地域情報少」(3.46)、「教科書難補足」(3.15)、「身近さ・ギャップ探究」(3.04)、「生徒特色理解考慮」(3.02)、「単元全体構想」(3.00)、「主題追究資料

<sup>6</sup> 平成20年版の中学校学習指導要領については、平成24年度(2012年度)から完全実施となっている。

<sup>7</sup> なお、平成20年版世界地誌学習の指導経験がない教師には、「もし授業をするとしたら」との想定で回答を求めた。

表 5-5 世界地誌学習 授業実践に関する自己認識 全体の平均値

		全体 平均値
理念把握	主題学習前向き受止め	3.19
	主題学習実践面白さ	2.98
	主題独自設定	2.45
	学習指導要領確認	2.97
	動態地誌的学習比較	2.46
生徒-地域像構成	特色多面的把握	2.93
	特色把握不安	2.59
	資料探索難	2.57
	生徒地域情報少	3.46
	教科書難補足	3.15
	身近さ・ギャップ探究	3.04
	生徒特色理解考慮	3.02
主題-生徒基軸単元開発	単元全体構想	3.00
	単元ねらい提示	2.64
	主題課題意識	2.73
	主題追究資料活用	3.01
	主題追究議論重視	2.84
	主題に応じ用語軽重	3.16
	主題関連総括	2.71
	教科書記述フォロー	2.83
総合調整	教科書再構成	2.57
	教科書2頁順	2.59
	全用語取扱い	2.72
	主題学習全用語戸惑い	2.91
	入試配慮	2.74
	地理的見方・考え方配慮	2.94
	公民的資質配慮	2.68
よい授業例探究	3.39	
同僚情報交換	2.49	

注) 数値は4段階評価の平均値を示す。

活用」(3.01)、「主題に応じ用語軽重」(3.16)、「よい授業例探究」(3.39)などであった。一方、平均値が低い項目は、「主題独自設定」(2.45)、「動態地誌的学習比較」(2.46)、「特色把握不安」(2.59)、「資料探索難」(2.57)、「教科書再構成」(2.57)、「教科書2頁順」(2.59)、「同僚情報交換」(2.49)などであった。

次に各項目の平均値を4つの指標ごとに見ると、まず「理念把握」では、今次改訂による主題学習の前向きな受け止めについては平均値が高かったものの、主題の独自設定や類似概念である動態地誌的学習との比較については平均値が低かった。次に「生徒-地域像構成」では、平均点が高い項目は、世界地誌に関する生徒が持つ情報は少ないなどの生徒との関係において地域像を考えていく項目が多かった。世界各州の地域像の構成にあたり、生徒の実態との関係から捉えようとするのが窺われる。一方、特色把握への不安や資料探索が困難であることについては平均値が低かった。続いて「主題-生徒基軸単元開発」では、単元全体構想や主題追究における資料活用、主題に応じた用語軽重については平均値が高い。しかし、ねらい提示や、主題を生徒の課題意識とすること、主題に関連させた総

括については平均値が低い。これは、主題学習を構想しようとするものの、主題を中核として生徒の課題意識や主体的追究を喚起できているかについては課題となっていることが窺われる。最後に「用語等に関する総合調整」については、よりよい授業例の探究の平均値が高い結果となった。

以上の結果を総じて述べるならば、主題学習については前向きに受け止めつつ、特色把握や資料探索への不安も比較的少なく、過度な用語重視の傾向もみられず、主題学習の試行を図っている様子が窺える。ただし、主題学習の具体的な在り方やその充実については課題も確認できる。このあたりについては、次項で属性等別の比較により詳細に分析を行い検討していきたい。

## 2 属性・経験等別による比較

次に、授業実践に関する各項目の平均値を、「在職年数」、「省察機会」、「研修経験」といった属性・経験等別に確認しよう。まず、表 5-6 から「在職年数」をもとに比較を行う。表によれば、「生徒-地域像構成」と「用語等に関する総合調整」の項目を中心に、9項目で「10

表 5-6 在職年数、出身学部による比較

		在職年数				出身学部			
		10年未満		10年以上		地理系		その他	
		平均値 <> p	平均値	n	n	平均値 <> p	平均値	n	n
理念把握	主題学習前向き受止め	3.19	3.19	140	217	3.03	3.21	36	320
	主題学習実践面白さ	3.00	2.96	140	217	2.81	3.00	36	320
	主題独自設定	2.34	2.52	140	216	2.39	2.46	36	319
	学習指導要領確認	2.90	3.01	140	217	2.89	2.98	36	320
	動態地誌の学習比較	2.29 < **	2.56	139	215	2.64	2.44	36	317
生徒-地域像構成	特色多面的把握	2.72 < ***	3.06	139	217	3.14 > *	2.91	36	319
	特色把握不安	2.81 > ***	2.45	140	215	2.36	2.61	36	318
	資料探索難	2.57	2.56	140	217	2.36	2.58	36	320
	生徒地域情報少	3.42	3.49	140	215	3.50	3.46	36	318
	教科書難補足	3.04 < *	3.22	140	215	3.00	3.16	36	318
	身近さ・ギャップ探究	2.93 < *	3.11	140	217	3.08	3.03	36	320
	生徒特色理解考慮	2.83 < ***	3.13	139	217	3.19	3.00	36	319
主題-生徒基軸単元開発	単元全体構想	2.94	3.04	139	217	3.06	3.00	36	319
	単元ねらい提示	2.56	2.70	140	217	2.64	2.64	36	320
	主題課題意識	2.65	2.78	139	216	2.72	2.73	36	318
	主題追究資料活用	2.93 < *	3.07	140	217	3.00	3.02	36	320
	主題追究議論重視	2.86	2.84	140	217	2.92	2.84	36	320
	主題に応じ用語軽重	3.13	3.19	140	216	3.42 > *	3.14	36	319
	主題関連総括	2.69	2.72	140	217	2.89	2.69	36	320
	教科書記述フォロー	2.77	2.87	140	217	2.92	2.83	36	320
用語等に関する総合調整	教科書再構成	2.43 < *	2.66	139	217	2.42	2.59	36	319
	教科書2頁順	2.72 > *	2.51	140	217	2.44	2.61	36	320
	全用語取扱い	2.71	2.73	140	217	2.67	2.73	36	320
	主題学習全用語戸惑い	2.98	2.87	140	217	3.03	2.90	36	320
	入試配慮	2.69	2.77	140	217	2.83	2.73	36	320
	地理的見方・考え方配慮	2.79 < ***	3.05	140	217	3.03	2.94	36	320
	公民的資質配慮	2.54 < **	2.77	140	217	2.78	2.68	36	320
	よい授業例探究	3.49 > *	3.33	140	216	3.36	3.40	36	319
	同僚情報交換	2.64 > **	2.39	140	216	2.64	2.47	36	319

\* p<0.05, \*\* p<0.01, \*\*\* p<0.001

年以上」の平均値が有意に高くなっており、在職年数の比較的長い教師の方がこうした項目への自己認識が高い傾向がみられる。質問紙による調査項目については、授業実践力の高い教師に対する分析をもとに作成していることから、在職年数の比較的長い教師の方が、授業実践力が高い傾向にあることが窺われる。他方で、「特色把握不安」や「教科書2頁順」については在職年数の比較的短い教師の方が、平均値が有意に高くなっており、在職年数の比較的短い教師が、地域像や授業実践の構成に苦戦する状況が窺える。特に「教科書2頁順」については、授業実践力の高い教師が実践している「教科書再構成」の対称項目として位置付けたものである。社会科の教科書は、1時間の授業で教科書2頁の取扱いが標準として作成されていることから、在職年数が比較的短い教師の方が教科書の内容を頁順に忠実に取扱う指導の様子が窺える。

また、在職年数に関連して教職への採用前後を比較するため、地理系学科・専攻（教員養成学部地理学研究室を含む）とその他の学部といった「出身学部」をもとに比較を行った。表5-6によれば、有意差がみられたのは「特色多面的把握」と「主題に応じ用語軽重」の2項目に留まり、いずれも地理系学科・専攻出身の方が、平均値が高かった。有意差のあつ

表5-7 世界地誌学習指導経験、日常省察機会による比較

		指導経験				日常省察機会			
		無	有	無	有	無	有	無	有
		平均値 <> p	平均値	n	n	平均値 <> p	平均値	n	n
理念把握	主題学習前向き受止め	3.23	3.18	39	312	3.07 < **	3.26	126	230
	主題学習実践面白さ	3.00	2.97	39	312	2.87 < *	3.03	126	230
	主題独自設定	2.31	2.46	39	311	2.21 < ***	2.58	126	229
	学習指導要領確認	2.92	2.97	39	312	2.71 < ***	3.12	126	230
	動態地誌の学習比較	2.46	2.45	39	310	2.25 < ***	2.57	126	227
生徒-地域像構成	特色多面的把握	2.82	2.95	39	312	2.77 < ***	3.02	126	229
	特色把握不安	2.79	2.57	39	310	2.61	2.57	125	229
	資料探索難	2.74	2.54	39	312	2.64	2.52	126	230
	生徒地域情報少	3.44	3.47	39	310	3.44	3.46	125	229
	教科書難補足	3.03	3.16	39	310	3.13	3.15	126	228
	身近さ・ギャップ探究	2.97	3.05	39	312	2.81 < ***	3.16	126	230
	生徒特色理解考慮	2.90	3.04	39	311	2.87 < ***	3.11	126	230
主題-生徒基軸単元開発	単元全体構想	3.05	2.99	39	311	2.84 < **	3.09	126	229
	単元ねらい提示	2.72	2.63	39	312	2.48 < **	2.73	126	230
	主題課題意識	2.77	2.73	39	310	2.59 < **	2.82	125	229
	主題追究資料活用	2.79 < *	3.04	39	312	2.83 < ***	3.11	126	230
	主題追究議論重視	2.92	2.83	39	312	2.66 < ***	2.94	126	230
	主題に応じ用語軽重	3.13	3.18	39	311	3.08	3.21	125	230
	主題関連総括	2.74	2.71	39	312	2.56 < **	2.80	126	230
	教科書記述フォロー	2.69	2.85	39	312	2.83	2.83	126	230
用語等に関する総合調整	教科書再構成	2.31 < *	2.60	39	311	2.39 < **	2.67	126	229
	教科書2頁順	2.64	2.58	39	312	2.71 > *	2.51	126	230
	全用語取扱い	2.67	2.72	39	312	2.75	2.70	126	230
	主題学習全用語戸惑い	2.95	2.92	39	312	2.85	2.95	126	230
	入試配慮	2.62	2.75	39	312	2.81	2.71	126	230
	地理的見方・考え方配慮	2.90	2.95	39	312	2.72 < ***	3.07	126	230
	公民的資質配慮	2.62	2.69	39	312	2.53 < *	2.76	126	230
	よい授業例探究	3.23	3.41	39	311	3.29 < *	3.45	126	229
	同僚情報交換	2.41	2.50	39	311	2.31 < **	2.59	126	229

\* p<0.05, \*\* p<0.01, \*\*\* p<0.001

た「特色多面的把握」と「主題に応じ用語軽重」は、世界各州の地域的特色といった教科内容面との関連があり、地理系学科・専攻出身者の強みが発揮されていると考えることができる。しかしながら、在職年数と比較すると有意差がみられた項目は限定的であった。

次に、表 5-7 から、平成 20 年版世界地誌学習の「指導経験」の有無による比較を行う。表をみると、「主題追究資料活用」と「教科書再構成」の 2 項目で指導経験のある教師の方が、有意に平均値が高かった。ただし、有意差がみられた項目は限定的であった。続いて、「日常省察機会」の有無による比較を行う。この「日常省察機会」は、地理的分野の日常の授業実践を省察する機会があるかどうかについて尋ねたものであり、1-「ない」、2-「あまりない」、3-「時々ある」、4-「よくある」の回答を 2 つの層に分けて比較したものである。表によれば、19 項目で「有」の平均値が高く、そのうち 9 項目については 0.1%水準で有意に高く、日常の授業実践への省察機会がある教師の方が、授業実践に対する自己評価が高い。特に「理念把握」においては、全ての項目で平均値が有意に高い。また「主題・生徒基軸単元開発」では平均値が有意に高い項目が多い。一方で、「教科書 2 頁順」については、省察機会のない教師の方が、平均値が唯一有意に高い。

次に表 5-8 から「研修経験」による比較を行う。まず世界地誌学習に関する「研究授業

表 5-8 研修経験（研究授業、校外研修、教科リーダー等）による比較

		研究授業経験				校外研修参加経験				教科リーダー等経験			
		無 平均値 <> p	有 平均値	無 n	有 n	無 平均値 <> p	有 平均値	無 n	有 n	無 平均値 <> p	有 平均値	無 n	有 n
理念把握	主題学習前向き受止め	3.19	3.23	238	115	3.12 < *	3.26	139	210	3.15	3.26	219	138
	主題学習実践面白さ	3.03	2.88	238	115	2.92	3.02	139	210	2.92	3.07	219	138
	主題独自設定	2.39	2.58	238	114	2.31 < *	2.53	139	209	2.37 < *	2.58	219	138
	学習指導要領確認	2.92	3.05	238	115	2.87	3.03	139	210	2.91	3.07	219	138
	動態地誌の学習比較	2.41	2.55	237	113	2.41 < **	2.55	138	208	2.32 < ***	2.68	217	137
生徒・地域 映像構 成	特色多面的把握	2.91	2.97	237	115	2.82 < **	3.01	138	210	2.83 < ***	3.12	218	138
	特色把握不安	2.62	2.53	237	114	2.63	2.57	139	209	2.70 > ***	2.41	218	137
	資料探索難	2.61	2.50	238	115	2.55	2.57	139	210	2.59	2.52	219	138
	生徒地域情報少	3.47	3.41	238	113	3.48	3.45	139	208	3.46	3.47	219	136
	教科書難補足	3.08 < *	3.26	237	114	3.09	3.19	139	209	3.16	3.13	218	137
	身近さ・ギャップ 探究	3.00	3.10	238	115	2.90 < *	3.06	139	210	2.95 < **	3.17	219	138
	生徒特色理解考慮	3.00	3.03	237	115	2.91 < *	3.09	138	210	2.94 < **	3.14	218	138
主題・ 生徒 基軸 単元 開発	単元全体構想	2.98	3.02	237	115	2.98 < *	3.02	139	209	2.92 < **	3.13	218	138
	単元ねらい提示	2.58 < *	2.77	238	115	2.57	2.70	139	210	2.49 < ***	2.88	219	138
	主題課題意識	2.72	2.77	236	115	2.64 < *	2.80	139	209	2.65 < **	2.86	217	138
	主題追究資料活用	3.00	3.05	238	115	2.93 < *	3.09	139	210	2.99	3.06	219	138
	主題追究議論重視	2.79	2.95	238	115	2.76 < *	2.91	139	210	2.81	2.90	219	138
	主題に応じ用語軽重	3.14	3.22	237	115	3.12	3.21	139	209	3.11 < *	3.26	218	138
	主題関連総括	2.70	2.71	238	115	2.61 < *	2.77	139	210	2.62 < **	2.86	219	138
	教科書記述フォロー	2.78	2.91	238	115	2.78	2.85	139	210	2.73 < ***	2.99	219	138
用語 等 に 関 する 総 合 調 整	教科書再構成	2.49 < *	2.73	238	114	2.42 < **	2.67	139	209	2.49 < *	2.70	219	137
	教科書 2 頁順	2.58	2.61	238	115	2.72 < *	2.53	139	210	2.64	2.50	219	138
	全用語取扱い	2.69	2.80	238	115	2.63	2.79	139	210	2.65	2.82	219	138
	主題学習全用語戸惑い	2.88	2.96	238	115	2.84	2.96	139	210	2.91	2.91	219	138
	入試配慮	2.74	2.74	238	115	2.70	2.78	139	210	2.70	2.80	219	138
	地理的見方・考え方配慮	2.90	3.03	238	115	2.80 < ***	3.05	139	210	2.85 < ***	3.09	219	138
	公民的資質配慮	2.64	2.77	238	115	2.64	2.77	139	210	2.55 < ***	2.89	219	138
	よい授業例探究	3.39	3.40	237	115	3.27 < **	3.47	139	209	3.40	3.39	219	137
	同僚情報交換	2.45	2.58	238	114	2.45	2.52	139	209	2.48	2.50	219	138

\* p<0.05、\*\* p<0.01、\*\*\* p<0.001

経験」については、3項目で研究授業経験のある教師の方が、平均値が有意に高かった。逆に言えば残りの26項目については、研究授業経験の有無では平均値の有意な差はみられなかったということになる。一方、「校外研修参加経験」の有無による比較では、15項目で校外研修参加経験のある教師の方が、有意に平均値が高かった。これは、校外における指導主事や教科リーダー等を交えた研修会に参加することにより、校内の教師のみでは解決できなかった、現行学習指導要領が求める世界地誌学習の趣旨や重点、或いは具体的運用に関する視点が得られ、授業実践力に寄与している可能性が窺える。また「教科リーダー等経験」では、このうち14項目で経験がある教師の方が、有意に平均値が高かった。しかも0.1%水準で有意に高い項目が6項目を占めている。この「教科リーダー等経験」とは、指導主事の経験者に加え、教科リーダー、エリアリーダーといったS県にみられる授業力向上施策の一環として制度化された教科指導に関するリーダーの経験などを指す。校内研修のみならず、市町や地域の教師に対して助言や授業公開を行う。「教科リーダー等経験」、「校内研修参加経験」、「研究授業経験」の「有」の平均値をそれぞれ比較すると、「教科リーダー等経験」が29項目中20項目で最も平均値が高かった。「教科リーダー等経験」の自己認識の高さが示唆される。また、この「教科リーダー等経験」については、在職年数が比較的長い教師の方が、リーダー経験のある教師が多いことが想定される。こうしたことを踏まえ<sup>8</sup>、表5-6の「在職年数」の長短と比較すると、「教科リーダー等経験」の特徴として、特に「主題-生徒基軸単元開発」の枠組みの多くで有意に高いことが指摘できる。

以上の分析結果を総括したものが、表5-9である。表5-9をもとに世界地誌学習の授業実践力と属性や経験等の関係性について考察したい。まず、表5-9を横に確認していこう。属性や経験等による比較で有意差がよく現れる項目は、「理念把握」の枠組みでは「動態地誌的学習比較」や「主題独自設定」が挙げられる。また同様に「生徒-地域像構成」の枠組みでは「特色多面的把握」や「身近さ・ギャップ探究」、「生徒特色理解考慮」、「主題-生徒基軸単元開発」の枠組みでは「単元全体構想」、「単元ねらい提示」、「主題課題意識」、「主題追究資料」、「主題追究議論重視」、「主題関連総括」、また「用語等に関する総合調整」の枠組みでは「教科書再構成」、「地理的見方・考え方配慮」、「公民的資質配慮」の各項目が挙げられる。こうした項目は、様々な教職経験によって自己認識が向上する可能性のある項目であることが示唆される。

次に、表5-9を縦に確認していこう。これまでの分析において検討した属性・経験等の中で、有意差と関係のあるものは、多い順に「省察機会」(20項目)、「校外研修参加経験」(15項目)、「教科リーダー等経験」(15項目)、「校外研修参加経験」(15項目)であった。在職年数についても13項目で関係していたが、自己認識度の向上には単に在職年数の長短だけでなく、省察機会や研修経験と関係していることが確認された。繰り返し

---

<sup>8</sup> 「在職年数」と「教科リーダー等経験」の関連を確認したところ、両者には弱い相関(相関係数 .362, 0.1%水準で有意)があることが示された。

表 5-9 属性・経験等別の比較

		全体 平均値	出身学部		在職年数		指導経験		省察		研修経験		
			地理	他	10年		無	有	無	有	無	有	リーダー
					未満	以上							
理念 把握	主題学習前向き受止め	3.19							<		<		
	主題学習実践面白さ	2.98							<				
	主題独自設定	2.45							<		<	<	
	学習指導要領確認	2.97							<				
	動態地誌的学習比較	2.46			<				<		<	<	
生徒 地域像 構成	特色多面的把握	2.93	>	<					<		<	<	
	特色把握不安	2.59		>								>	
	資料探索難	2.57											
	生徒地域情報少	3.46											
	教科書難補足	3.15		<					<				
	身近さ・ギャップ探究	3.04		<					<		<	<	
	生徒特色理解考慮	3.02		<					<		<	<	
主題 生徒基 軸 単元 開発	単元全体構想	3.00							<		<	<	
	単元ねらい提示	2.64							<	<		<	
	主題課題意識	2.73							<		<	<	
	主題追究資料活用	3.01		<	<	<	<	<		<			
	主題追究議論重視	2.84	>						<		<		
	主題に応じ用語軽重	3.16											<
	主題関連総括	2.71							<		<	<	
	教科書記述フォロー	2.83											<
用語 等 に 関 す る 総 合 調 整	教科書再構成	2.57		<	<	<	<	<	<	<	<	<	
	教科書2頁順	2.59		>					>		>		
	全用語取扱い	2.72											
	主題学習全用語戸惑い	2.91											
	入試配慮	2.74											
	地理的見方・考え方配慮	2.94		<					<		<	<	
	公民的資質配慮	2.68		<					<			<	
	よい授業例探究	3.39		>					<		<		
同僚情報交換	2.49		>					<					

注) 符号 (<>) は5%水準で有意な差を示す。

になるが、この項目は授業実践力の高い教師の実践に対する分析等から抽出したものであり、授業実践に必要とされる自己認識の向上を授業実践力の向上として仮定して捉えている。よって、省察機会や研修経験といった経験・属性等が、世界地誌学習の授業実践力を向上させる契機となる可能性があることを指摘しておきたい。

### 3 授業実践に関する自己認識度と属性・経験等との関係性（規定要因）

前項では世界地誌学習の授業実践に関する各項目の自己認識度の平均値をみてきた。本項では、世界地誌学習の授業実践に関する実践的知識と在職年数や省察機会といった属

性・経験等との関連に着目し、授業実践に関する自己認識度の向上の規定要因を探るために重回帰分析を行う<sup>9</sup>。分析の基本的な構造としては、教職に関する様々な属性や経験等が、世界地誌学習の授業実践に必要と考えられる実践的知識の自己認識度（授業実践指標）の向上に与える影響を検討することである。ここでは重回帰分析に用いる各変数について確認しておこう。

表 5-10 は本分析における従属変数と独立変数を示している。具体的な従属変数は、上述の「理念把握」、「生徒-地域像構成」、「主題-生徒基軸単元開発」、「用語等に関する総合調整」の4つの枠組みを世界地誌学習の授業実践指標として位置付け、それぞれを構成す

表 5-10 変数の設定

従属変数		
授業実践 指標	理念把握	構成する項目の合計(5点～20点)
	生徒-地域像構成	構成する項目の合計(6点～24点)
	主題-生徒基軸単元開発	構成する項目の合計(8点～32点)
	総合調整	構成する項目の合計(8点～32点)
独立変数		
出身学部	地理系ダミー	地理系=1、その他=0
在職年数	10年以上ダミー	10年以上=1、10年未満=0
指導経験	指導経験ダミー	1回以上ある=1、経験ない=0
省察	日常省察機会ダミー	よくある・時々ある=1、ない・あまりない=0
研修経験	研究授業経験ダミー	1回以上ある=1、経験ない=0
	校外研修参加経験ダミー	1回以上ある=1、経験ない=0
	教科リーダー等経験ダミー	1回以上ある=1、経験ない=0

表 5-11 各指標の平均値

	理念把握	生徒-地域像 構成	主題-生徒基軸 単元開発	用語等に関する 総合調整
平均値	2.81	2.83	2.87	2.81

<sup>9</sup> 教師教育学において、自己認識の規定要因を分析するための方法として重回帰分析を用いた研究に、葛城浩一（2006）、長谷川哲也（2010）によるものがある（葛城浩一（2006）、在学によるカリキュラム評価の可能性と限界、高等教育研究、第9集、pp.161-180.、長谷川哲也（2011）、大学における教員養成の教育効果 公立中学校教員調査の結果から、日本教師教育学会年報、19、pp.112-122.）。

表 5-12 4つの指標の相関係数

	理念把握	生徒-地域像構成	主題-生徒基軸単元開発	用語等に関する総合調整
理念把握	—			
生徒-地域像構成	.332***	—		
主題-生徒基軸単元開発	.511***	.517***	—	
用語等に関する総合調整	.383***	.364***	.591***	—

注) 数値は相関係数を示し、\*\*\*  $p < 0.001$ である。

る項目の合計を変数とした<sup>10</sup>。なお、表 5-11 には各枠組みの平均値を示した。表 5-11 みると、平均値が最も高いのは「主題-生徒基軸単元開発」であり、次いで「生徒-地域像構成」であった。また表 5-12 は、「理念把握」、「生徒-地域像構成」、「主題-生徒基軸単元開発」、「用語等に関する総合調整」の4つの指標間の相関を示した。表 5-12 からは、いずれの指標間においても有意な相関となっていることが指摘できる。特に、「主題-生徒基軸単元開発」が関連する相関についてはいずれも中程度の相関がみられ、他の指標間では弱い相関であることから、比較的相関係数が高いことを指摘することができる。表 5-11 や表 5-12 が示すこうした結果は、「主題-生徒基軸単元開発」を中核として各枠組みが相互に関連性を有する実践的知識の構造的な特性を示しているといえよう。また第4章では、「主題を軸に軽重を付け生徒の思考に沿う単元のストーリー化」をコアカテゴリーとして、各カテゴリー及び概念の文脈性・連続性を指摘したが、こうした結果は第4章の指摘を裏付けるものとしても理解することができよう。

また独立変数については、先に示した「出身学部」、「在職年数」、「指導経験」、「省察機会」、「研修経験」における7項目について、教職における属性・経験等の指標として、授業実践に関する自己認識度の向上に与える影響を検討する。その上でまず、4項目の授業実践指標の規定要因を探るべく、重回帰分析を実施した。表 5-13 はその結果である。

表 5-13 からまずいえることは、授業実践指標の全ての項目が、いずれかの属性・経験等の指標の項目から有意な正の影響を受けているということであり、世界地誌学習の授業実践力に関する自己認識の評価には、教職における様々な経験等が少なからず影響を与え

<sup>10</sup> なお、合計変数を求めるにあたり、「特色把握不安」、「資料探索難」、「教科書2頁順」の各項目については、授業実践に自信のない教師の方がむしろ高い評価をされると考えられる質問項目であるため、これらの項目については逆数にして計算した。また各合計変数について $\alpha$ 係数を求めたところ、理念把握が $\alpha = .595$ 、生徒-地域像構成が $\alpha = .493$ 、主題-生徒基軸単元開発が $\alpha = .783$ 、用語等に関する総合調整が $\alpha = .478$ であった。このうち $\alpha = .5$ を切った生徒-地域像構成と用語等に関する総合調整については、「生徒地域情報少」と「教科書2頁順」の項目を削除して合計変数を求めることとした。なお、これにより $\alpha$ 係数は、生徒-地域像構成が $\alpha = .541$ 、用語等に関する総合調整が $\alpha = .528$ となった。

表 5-13 授業実践指標と在職年数等との関係性（規定要因）

			授業実践指標			
			理念把握	生徒-地域像構成	主題-生徒基軸 単元開発	用語等に関する 総合調整
属性・ 経験等 の 指標	出身学部	地理系ダミー	-.038	.103 *	.069	.026
	在職年数	10年以上ダミー	.055	.239 ***	.041	-.001
	指導経験	指導経験ダミー	-.044	.042	-.058	.025
	省察	日常省察機会ダミー	.292 ***	.189 ***	.203 ***	.157 **
	研修経験	研究授業経験ダミー	.026	.082	.085	.051
		校外研修参加経験ダミー	.110 *	.021	.071	.210 ***
		教科リーダー等経験ダミー	.156 **	.142 *	.211 ***	.137 *
調整済みR <sup>2</sup> 乗			.152	.151	.106	.122
F値			8.094 ***	9.164 ***	6.443 ***	6.298 ***

注) 数値は標準化係数( $\beta$ )を示し、\*  $p<0.05$ 、\*\*  $p<0.01$ 、\*\*\*  $p<0.001$ である。

ていることが窺われる。

その上で、個別の経験等の指標が授業実践指標に与える影響について確認しよう。はじめに注目すべきは、「日常省察機会ダミー」の影響である。この「日常省察機会ダミー」については、「理念把握」、「生徒-地域像構成」、「主題-生徒基軸単元開発」、「用語等に関する総合調整」の全てに有意な正の影響を与えている。日常における省察機会が、世界地誌学習の授業実践に関する自己認識の向上に寄与していることが明らかになった。また、特に「理念把握」に対する影響は、標準化係数が他の変数よりも大きい。こうした結果は、表 5-7 で示した、省察の有無により理念把握の各項目の平均値に有意差が生じることへの裏付けが示されたとの意味を付与することもできよう。よって、社会科教師が日常の省察において、単に手探りで経験や勘のみに依存して省察を行っているのではなく、日常の省察機会を契機に、学習指導要領が求める世界地誌学習の理念に立ち返っていることが少なからず窺える。

続いて「研修経験」の影響を検討する。まず注目すべきは「教科リーダー等経験ダミー」である。「日常省察機会ダミー」と同様に全ての指標に有意な正の影響を与えている。中でも「主題-生徒基軸単元開発」については、「日常省察機会ダミー」よりも標準化係数が高い。繰り返しになるが、「主題-生徒基軸単元開発」については、他の指標との相関が比較的高く、第4章では、関連する「主題を軸に軽重を付け生徒の思考に沿う単元のストーリー化」をコアカテゴリーとして位置付けた。教科リーダー等は、地域における授業実践のリーダーとして具体的な単元開発や授業公開が求められており、「主題-生徒基軸単元開発」の標準化係数の高さはこうした機能との関連性が示唆される。次に「校外研修参加経験ダミー」をみると、「理念把握」と「用語等に関する総合調整」の指標に有意な正の影響を与えている。これは、主として校外研修では授業づくりに関する講義や演習、

実践報告が行われることが多く、世界地誌学習に関する理念や配慮事項についての検討や習得が図られる。よって、授業実践指標の「理念把握」と「用語等に関する総合調整」に寄与することが考えられる。一方、「研究授業経験ダミー」をみると、「生徒-地域像構成」、「主題-生徒基軸単元開発」の標準化係数が若干高いものの、いずれの指標にも有意な影響がみられなかった。これは、校内研修で行われる研究授業の限界性を示していることが窺える。本調査では、校内研修による社会科地理的分野に関する専門性の向上実感についても4件法で尋ねたが、向上実感があると回答した教師は1.7%であり、ややあると回答した教師を含めても約3分の1の教師にしか向上実感がなかった<sup>11</sup>。校内の教師のみで学習指導要領で求められる授業実践を展開させていくことの困難性を示しているものと考えられる。またこれに関連して、「指導経験ダミー」においてもいずれの指標にも有意な影響を与えていなかった。よって、単に日常的な実践や研究授業に取り組むだけでなく、校外研修への参加や、学術的かつ実務的に地理教育を専門とする外部支援者との協働省察等により、「主題-生徒基軸単元開発」や「生徒-地域像構成」をはじめとする実践的知識の吸収や自覚化により、授業実践力を向上させていくことが求められよう。

また、在職年数「10年以上ダミー」と出身学部「地理系ダミー」については、「生徒-地域像構成」に有意に正の影響を与えていた。特に、在職年数「10年以上ダミー」については、標準化係数が最も高い。これは、在職年数とともに授業経験も増し、学習対象である世界各州の地域像の形成に関する自己認識が向上することが推察される。

以上、「在職年数」とともに「省察」、「研修経験」といった教職における様々な経験を積むことは、授業実践に関する自己認識が高さに一定の影響を与えることが明らかになった。ただし、「10年以上ダミー」の影響は、「生徒-地域像構成」のみであり限定的であった。「理念把握」、「主題-生徒基軸単元開発」、「用語等に関する総合調整」の指標は現行学習指導要領との関連性が高いことから、単に在職年数の長さだけで授業実践力が向上するのではなく、日常の省察を基盤にしつつ、校外研修の参加や外部支援者を招聘し協働省察を組み合わせるなど、校外から実践的知識を吸収していくことが自己認識の向上を通じた授業実践力の向上に重要であると考えられる。一方、表5-13の調整済みR<sup>2</sup>乗値をみると、どの指標も決して高い数値ではないことを指摘できる。よって重回帰分析で投入した変数で、4つの指標の規定要因を説明するには限界があることについて留意しておかなければならない。

### 第3節 世界地誌学習に関する相談・助言ニーズ

#### 1 全体の回答傾向

次に、世界地誌学習の授業実践に関し、求める「相談・助言内容」、「相談・助言者」、「相談・助言機会」といった、社会科教師の相談・助言ニーズについて尋ねる問いを各8項目提

<sup>11</sup> 「ある」1.7%、「ややある」32.5%、「あまりない」48.3%、「ない」17.5%であった。

表 5-14 相談・助言ニーズ 全体の平均値

		全体 平均値
相談・助言内容	主題学習ねらい・考え方	3.30
	地域的特色把握	3.30
	資料収集・探索	3.24
	主題設定	3.30
	主題学習単元構想	3.34
	一時間授業構想	3.12
	資料活用	3.24
	各自課題	3.16
相談・助言者	地理学大学教員	2.79
	地理教育大学教員	3.08
	実践的研究中学教員	3.62
	指導主事	2.96
	教科リーダー	3.04
	近隣校教員	3.17
	校内教員	3.13
サークル等教員	2.79	
相談・助言機会	講義	3.11
	授業づくり演習	3.30
	実践報告	3.22
	研究授業（他者）	3.29
	研究授業（自己）	3.16
	日常授業（他者）	3.16
	日常授業（自己）	3.10
サークル等	2.64	

注) 数値は4段階評価の平均値を示す。

示し、「聞いてみたい」(4点)から「聞いてみたくない」(1点)までの4段階で回答を求めた。以下ではその結果を確認する。

表 5-14 から各項目の平均値を確認する。まず「相談・助言内容」において平均値が高い項目は、「主題学習単元構想」(3.34)、「主題学習ねらい・考え方」(3.30)、「主題設定」(3.30)、「地域的特色把握」(3.30) などであった。「相談・助言内容」については全ての項目で平均値が3を超えており、中でも主題学習の基本的原理や学習対象となる地域的特色の把握を含めた具体的な単元構想について相談・助言を求めていることが明らかとなった。このような結果は、主題を設定して行う世界地誌学習の授業実践の困難性を示しているものと考えられよう。

次に、「相談・助言者」に対するニーズでは、「実践的研究中学教員」の平均値(3.62)が突出して高く、「近隣校教員」(3.17)、「校内教員」(3.13)、「地理教育大学教員」(3.08)の順に平均値の高い項目が続いた。一方、平均値が相対的に低い項目は「地理学大学教員」(2.79)、「サークル等教員」(2.79)、「指導主事」(2.96)であった。求める相談・助言者としては、地理教育研究に関わる実践者や身近にいる社会科教員を求めている傾向があることが示唆された。

また、「相談・助言機会」に対するニーズでは、平均値の高い項目として、「授業づくり演

習」(3.30)、「研究授業(他者)」(3.29)、「実践報告」(3.22)、「研究授業(自己)」(3.16)、「日常授業(他者)」(3.16)の順であった。ただし「サークル等」(2.64)を除き、いずれの項目も平均値が3を超えており、多様な相談・助言機会を求めていることが明らかとなった。

## 2 属性・経験別による比較

次に、属性別に平均値を確認しよう。まず、表5-15から「在職年数」の相違により比較する。「在職年数」をみると、在職年数が短い教師の平均値が有意に高い。「相談・助言内容」の全ての項目をはじめとして、「相談・助言者」では8項目中7項目、「相談・助言機会」では6項目で有意に高くなっている。このことから、在職年数が比較的短い教師が、相談・助言を多く求めていることが分かる。上述のとおり、前節での授業実践の分析結果では、在職年数の短い教師は、長い教師に比べて平均値が低い項目が多いとともに、「特色把握不安」、「よい授業例探究」、「同僚情報交換」の項目について平均値が有意に高いことが明らかになっている。こうした状況から、相談・助言に関する平均値が高いという結果に繋がったものと推察される。次に「出身学部」の相違により比較すると、地理系学科・専攻以外のその他の学部の出身者の方が、5項目で有意に平均値が高かった。特

表5-15 在職年数、出身学部による比較

		在職年数				出身学部					
		10年未満		10年以上		地理系		その他			
		平均値	p	平均値	n	平均値	p	平均値	n		
相談・助言内容	主題学習ねらい・考え方	3.47	> ***	3.18	140	217	3.17		3.31	36	320
	地域的特色把握	3.44	> **	3.22	140	217	3.17		3.32	36	320
	資料収集・探索	3.46	> ***	3.10	140	217	2.97	< *	3.27	36	320
	主題設定	3.45	> **	3.20	140	217	3.22		3.31	36	320
	主題学習単元構想	3.54	> ***	3.22	139	217	3.28		3.35	36	319
	一時間授業構想	3.39	> ***	2.95	140	216	3.11		3.12	36	319
	資料活用	3.41	> ***	3.12	140	217	3.14		3.24	36	320
相談・助言者	各自課題	3.33	> ***	3.06	140	217	3.08		3.17	36	320
	地理学大学教員	2.93	> *	2.70	140	217	2.42	< *	2.83	36	320
	地理教育大学教員	3.26	> **	2.97	140	217	2.61	< ***	3.14	36	320
	実践的研究中学教員	3.77	> ***	3.52	140	215	3.42		3.65	36	318
	指導主事	3.24	> ***	2.77	140	216	2.94		2.96	36	319
	教科リーダー	3.26	> ***	2.90	140	217	2.97		3.06	36	320
	近隣校教員	3.42	> ***	3.01	140	216	3.17		3.17	36	319
相談・助言機会	校内教員	3.45	> ***	2.93	140	214	3.11		3.14	35	318
	サークル等教員	2.87		2.74	139	215	2.61		2.81	36	316
	講義	3.28	> **	3.00	140	216	2.83	< *	3.13	36	319
	授業づくり演習	3.51	> ***	3.18	140	216	3.09		3.33	35	320
	実践報告	3.32		3.16	140	217	2.89		3.26	36	320
	研究授業(他者)	3.40	> *	3.23	140	217	3.03	< *	3.33	36	320
	研究授業(自己)	3.27	> *	3.09	140	217	2.97		3.18	36	320
日常授業(他者)	3.39	> ***	3.01	140	217	2.94		3.18	36	320	
日常授業(自己)	3.28	> ***	2.99	140	217	3.00		3.12	36	320	
サークル等	2.72		2.59	137	216	2.50		2.66	36	315	

\* p<0.05,\*\* p<0.01,\*\*\* p<0.001

表 5-16 平成 20 年版世界地誌学習指導経験、日常省察機会による比較

		指導経験				日常省察機会			
		無 平均値 <> p	有 平均値	無 n	有 n	無 平均値 <> p	有 平均値	無 n	有 n
相談・助言内容	主題学習ねらい・考え方	3.38	3.29	39	312	3.34	3.27	126	230
	地域的特色把握	3.46	3.28	39	312	3.31	3.29	126	230
	資料収集・探索	3.26	3.25	39	312	3.37 > *	3.16	126	230
	主題設定	3.46	3.29	39	312	3.31	3.29	126	230
	主題学習単元構想	3.44	3.33	39	311	3.38	3.32	125	230
	一時間授業構想	3.23	3.11	39	311	3.11	3.12	125	230
	資料活用	3.31	3.23	39	312	3.23	3.24	126	230
各自課題	3.38 > *	3.13	39	312	3.17	3.16	126	230	
相談・助言者	地理学大学教員	2.95	2.75	39	312	2.84	2.76	126	230
	地理教育大学教員	3.21	3.06	39	312	3.10	3.07	126	230
	実践的研究中学教員	3.72	3.60	39	310	3.65	3.59	126	228
	指導主事	3.18	2.93	39	311	2.90	2.98	125	230
	教科リーダー	3.26	3.02	39	312	2.98	3.08	126	230
	近隣校教員	3.36	3.15	39	311	3.14	3.19	125	230
	校内教員	3.33	3.11	39	309	3.09	3.16	126	227
サークル等教員	2.85	2.79	39	308	2.70	2.84	125	227	
相談・助言機会	講義	3.13	3.11	39	312	3.10	3.11	125	230
	授業づくり演習	3.28	3.31	39	311	3.31	3.30	126	229
	実践報告	3.03	3.24	39	312	3.28	3.19	126	230
	研究授業(他者)	3.51 > *	3.27	39	312	3.27	3.30	126	230
	研究授業(自己)	3.38	3.13	39	312	3.10	3.19	126	230
	日常授業(他者)	3.46 > **	3.12	39	312	3.13	3.17	126	230
	日常授業(自己)	3.44 > **	3.06	39	312	3.07	3.11	126	230
サークル等	2.63	2.65	38	308	2.56	2.68	125	226	

\* p<0.05,\*\* p<0.01,\*\*\* p<0.001

に、「相談・助言者」の「地理教育大学教員」については、0.1%水準で有意に高かった。これは、地理系学科・専攻の出身者と比較し、その他の学部出身者における地理教育大学教員との接点の希少性が背景にあるのではないかと推察される。

続いて、表 5-16 から「指導経験」と「日常省察機会」の有無による比較を行う。まず、「指導経験」をみると、4項目において指導経験がない教師の方が、有意に平均値が高かった。中でも「相談・助言機会」に着目すると、研究授業や日常授業など授業に関する機会が高く、まずは他者の授業観察や日常の自己の授業への関わりを求めていることが分かる。次に「日常省察機会」をみると、「相談・助言内容」の「資料収集・探索」のみに平均値に有意な差がみられ、それ以外では有意な差はなかった。前節で検討した授業実践に関する自己認識では、全 29 項目中 20 項目で有意な差がみられた一方で、相談・助言ニーズについては限定的な結果であった。また表 5-15 の「在職年数」の結果との対比が特徴的ともなっている。

次に、表 5-17 から「研修経験」による比較を行う。まず注目すべきは、相談・助言ニーズの平均値に関して、「研究授業経験」及び「校外研修参加経験」の有無では有意な差はみられなかったということである。その一方で、「教科リーダー等経験」では「相談・助言内容」の 4 項目と「相談・助言者」の 2 項目の計 6 項目で、「無」の方が、有意に平

表 5-17 研修経験（研究授業、校外研修、教科リーダー等）による比較

		研究授業経験				校外研修参加経験				教科リーダー等経験			
		無 平均値 <> p	有 平均値	無 n	有 n	無 平均値 <> p	有 平均値	無 n	有 n	無 平均値 <> p	有 平均値	無 n	有 n
相談・助言内容	主題学習ねらい・考え方	3.31	3.26	238	115	3.24	3.33	140	209	3.36	3.20	219	138
	地域的特色把握	3.29	3.34	238	115	3.24	3.32	140	209	3.33	3.27	219	138
	資料収集・探索	3.24	3.25	238	115	3.26	3.22	140	209	3.30 > *	3.14	219	138
	主題設定	3.30	3.27	238	115	3.34	3.24	140	209	3.33	3.23	219	138
	主題学習単元構想	3.34	3.34	237	115	3.35	3.32	139	209	3.38	3.28	218	138
	一時間授業構想	3.14	3.07	237	115	3.15	3.09	140	208	3.22 > **	2.96	218	138
	資料活用	3.23	3.26	238	115	3.22	3.25	140	209	3.32 > **	3.11	219	138
	各自課題	3.13	3.23	238	115	3.14	3.18	140	209	3.24 > **	3.04	219	138
相談・助言者	地理学大学教員	2.82	2.75	238	115	2.79	2.78	140	209	2.83	2.72	219	138
	地理教育大学教員	3.12	3.01	238	115	3.11	3.05	140	209	3.13	3.01	219	138
	実践的研究中学教員	3.63	3.59	237	114	3.57	3.63	139	208	3.62	3.62	218	138
	指導主事	2.93	2.98	237	115	3.01	2.89	140	209	3.04 > *	2.83	219	138
	教科リーダー	3.02	3.10	238	115	3.07	3.01	140	209	3.05	3.03	219	138
	近隣校教員	3.16	3.21	237	115	3.19	3.15	140	209	3.23	3.07	219	137
	校内教員	3.13	3.15	238	112	3.19	3.09	140	206	3.25 > ***	2.96	219	136
	サークル等教員	2.82	2.75	234	115	2.72	2.82	136	209	2.75	2.85	216	137
相談・助言機会	講義	3.10	3.13	237	115	3.11	3.10	140	208	3.16	3.03	218	138
	授業づくり演習	3.29	3.33	237	115	3.27	3.32	139	209	3.33	3.27	219	137
	実践報告	3.20	3.28	238	115	3.15	3.27	140	209	3.23	3.20	219	138
	研究授業（他者）	3.27	3.33	238	115	3.26	3.30	140	209	3.30	3.29	219	138
	研究授業（自己）	3.13	3.23	238	115	3.09	3.22	140	209	3.18	3.13	219	138
	日常授業（他者）	3.16	3.17	238	115	3.14	3.17	140	209	3.20	3.11	219	138
	日常授業（自己）	3.11	3.10	238	115	3.04	3.15	140	209	3.11	3.09	219	138
	サークル等	2.63	2.64	233	115	2.56	2.70	136	208	2.63	2.66	215	137

\* p<0.05,\*\* p<0.01,\*\*\* p<0.001

均値が高かった。「研究授業経験」、「校外研修参加経験」、「教科リーダー等経験」のそれぞれの「有」と「無」の平均値の比較では、「教科リーダー等経験」の「有」が平均値の低い項目が多く、「教科リーダー等経験」の「無」が平均値の高い項目が多い。よって、このことが有意差に影響していると考えられる。前節での分析から「教科リーダー等経験」が「有」の教師については、教育実践の自己認識が高い傾向があることから、相談・助言ニーズの平均値としては低い値になったことが推察される。「教科リーダー等経験」において有意な差があった項目は、「相談・助言内容」では「資料収集・探索」、「一時間授業構想」、「資料活用」等であり、主題や単元に絡むようないわば俯瞰的な視点が求められる事項ではなく、一時間の授業構成に関する授業実践の基本的な事項に関するものであった。

以上の分析結果を総括したものが、表 5-18 である。まず、相談・助言ニーズに関して有意差が生じる属性や経験等については、「在職年数」が 21 項目と最も多い。相談・助言ニーズについては、主として 10 年未満の教師との関係性を指摘できよう。その上で、「相談・助言内容」について注目してみると、「資料収集・探索」では 4 項目、「一時間授業構想」、「各自課題」では 2 項目において有意差が生じている。また、「相談・助言者」について着目すれば「指導主事」、「近隣校教員」などが 2 項目で有意差が生じている。さらに「相談助言機会」では、「講義」や「研究授業（他者）」が 2 項目で有意差が生じている。こうしたことから、まずは全体の平均値が高い項目に着目しながら、ニーズの高い若手教

表 5-18 属性・経験別による比較

	全体	出身学部 地理 他	在職年数		指導経験		省察		研修経験		
			10年	未満 以上	無 有	無 有	無 有	無 有	無 有	無 有	
			平均値								
相談・助言内容	主題学習ねらい・考え方	3.30		>							
	地域的特色把握	3.30		>							
	資料収集・探索	3.24	<	>		>					>
	主題設定	3.30		>							
	主題学習単元構想	3.34		>							
	一時間授業構想	3.12		>							>
	資料活用	3.24		>							>
	各自課題	3.16		>							>
相談・助言者	地理学大学教員	2.79	<	>							
	地理教育大学教員	3.08	<	>							
	実践的研究中学教員	3.62		>							
	指導主事	2.96		>							>
	教科リーダー	3.04		>							
	近隣校教員	3.17		>							
	校内教員	3.13		>							>
	サークル等教員	2.79									
相談・助言機会	講義	3.11	<	>							
	授業づくり演習	3.30		>							
	実践報告	3.22									
	研究授業（他者）	3.29	<	>							
	研究授業（自己）	3.16		>							
	日常授業（他者）	3.16		>							
	日常授業（自己）	3.10		>							
	サークル等	2.64									

注) 符号 (<>) は5%水準で有意な差を示す。

師に対するアプローチの充実が求められるであろう。

#### 第4節 小括

##### 1 世界地誌学習の授業実践

これまでの分析結果をもとに、第1の分析課題である、世界地誌学習の授業実践の状況、いわば世界地誌学習の授業実践に必要なと考えられる実践的知識の特性についてまとめると、次の2点が重要な知見として示される。

第1の知見としてまず確認されたことは、S県の社会科教師による世界地誌学習の授業実践について、主題学習を前向きに受け止めつつ、学習指導要領が求める理念と実践文脈との間における現実的矛盾の中においてよりよい授業例を求めながらも、生徒の実態との関係を考慮した地域像の構成を行った上で、単元を通じた主題学習の試行を図っている様子が窺えたことである。また、「理念把握」、「生徒-地域像構成」、「主題-生徒基軸単元開発」、「用

語等に関する総合調整」の指標を踏まえて自己認識の特性を述べるならば、合計変数の平均値や他の指標間の相関が高い「主題・生徒基軸単元開発」を中核として各枠組みが相互に関連性を有する実践的知識の構造的な特性が明らかになった。

こうした知見は、本研究において次の二つの意味を有している。まず一つは、世界地誌学習の実践状況に関する指摘を巡る実証的把握である。序章で述べたように世界地誌学習を巡る学校現場の現況として知識羅列型の授業がみられるとの指摘があった。しかしそれは実証的に示されているわけではなかった。第4章では、授業実践のプロセスを質的分析により示し、その過程における模索の状況を明らかにしたが、より多くの社会科教師の実践状況を把握することが課題となっていた。そこで本章では、こうした課題を踏まえ、量的調査及び分析を行い、世界地誌学習の授業実践の状況についてより客観的に裏付けることができた。中でも、「主題・生徒基軸単元開発」と他の指標間の相関が比較的高かった結果は、「主題を軸に軽重を付け生徒の思考に沿う単元のストーリー化」をコアカテゴリーとして位置付けた第4章の分析結果を裏付けるものともなった。こうした結果から、社会科教師の授業実践については、確かに用語重視の授業実践が一定数みられるものの、単に全ての教師が知識羅列型の授業を行っているのではなく、各教師なりに主題学習について葛藤及び模索の中で探究しようとしていることが示された。今後、社会科教師に対する支援に向け、議論の前提となる社会科教師の実践状況に関する認識の深化が期待される。

二つは、世界地誌学習の授業実践に関する具体的視点の提示である。地理学及び地理教育学における議論では、学術的な研究成果を、いかに社会科教師による世界地誌学習のカリキュラム開発における実践状況に埋め込み、生徒の主体的学習に翻案するか、その架橋が課題となっていたが、その一方で架橋に向けた具体的視点についてはブラックボックスとなっていた。こうした課題に対しては、本調査で明らかとなった、まずは特に平均値の高い項目を省察の具体的視点として教師に示し、自身の授業実践を省みることで、授業方略の具体的改善が期待される。また、いっそう高度な授業実践を求めるのであれば、属性・経験等による有意差の大きい項目を省察の視点として活用することが期待される。

続く第2の知見として確認されたことは、世界地誌学習の授業実践に関する実践的知識の自己認識と教職における属性・経験等との関係性についてである。このことについて最も注目すべきは、「日常省察機会」の影響である。この「日常省察機会」については、授業実践指標の「理念把握」、「生徒・地域像構成」、「主題・生徒基軸単元開発」、「用語等に関する総合調整」の全てに有意な正の影響を与えていた。よって、日常における省察が、世界地誌学習の授業実践に関する自己認識の向上に寄与していることが明らかになった。

こうした知見について、本研究では次のような二つの意味を有していると考えている。まず一つは、これまでの教師教育における省察に関する知見について、実証的な裏付けを示すことができたということである。省察が分析した全ての独立変数に影響を与えていることは、省察による授業実践力の向上を理念的かつ事例的に指摘した佐藤（1997）の知見とも矛盾しない。むしろ、さらに本研究では、省察がある教科固有の授業実践力向上に影響を与

えていることを明らかにすることができた。このような知見を、社会科教師に対する量的調査から実証的に示すことができたことは、本研究における重要な知見として指摘できよう。

一方で、これまでの教師教育における議論を極めて端的に述べるならば、省察は教師の成長において重要であり、省察機会を設定すれば教師は成長し、学び続ける教師として自律的に成長を遂げていくといった教師モデルが提示されていた。しかし上述のとおり、本分析においては、校外研修参加経験や教科リーダー等の経験といった研修経験も世界地誌学習の授業実践力に影響を与えることを明示した。よって、省察機会とともに、こうした視点からのアプローチを効果的に組み合わせることにより、自ら学び続けようとする教師を支援することができるのではないかと考える。なお、本研究では、省察に加え、授業実践向上に寄与すると想定される研修経験や在職年数といった属性と授業実践の関係性について考察したが、例えば世界各州への訪問経験や教材等の資料収集等、地理的な事柄に関する指標も世界地誌学習の授業実践力向上に意味ある変数である可能性がある。こうしたことについては、本研究では検討の対象とはしなかったが、今後の課題として議論を試みる必要があると考える。

## 2 世界地誌学習に関する相談・助言ニーズ

次に、世界地誌学習に関する社会科教師の相談・助言ニーズについて、これまでの分析結果をもとにまとめると、次の2点が重要な知見として示される。

第1の知見としてまず確認されたことは、世界地誌学習において求められている主題学習に関して、理論を背景にしつつも、実践的かつ具体的な支援を社会科教師が求めているということである。上述のとおり、「相談・助言内容」については、「主題学習単元構想」や「主題設定」、「主題学習ねらい・考え方」等の主題学習の授業実践に関する項目について平均値が高い傾向がみられた。また、「相談・助言者」では、「実践的研究中学教員」が最も平均値が高く、全回答者の4分の3の教師が「実践的研究中学教員」を求めていることが示された。これは同じ中学教師である「教科リーダー」、「近隣校教員」、「校内教員」、「指導主事」よりも平均値が高い。また、研究者である「地理学大学教員」、「地理教育大学教員」よりも高い。こうした回答傾向については、「実践的研究中学教員」が、世界地誌学習に関する実践的研究を行いつつも、中学教師ということから、実際に世界地誌学習に関する授業を行うとともに社会科教師の置かれた様々な実践文脈を理解している人材として、回答者に評価されたものとして推察される。いわば、回答者である社会科教師は、自身の現状の打破には、単なる授業経験に基づいた情報交換ではなく、実践的研究と授業実践の両方の視点が必要であると認識しており、そうした機能を「実践的研究中学教員」に求め、理論と実践の架橋にもとづく助言を期待していると考えられよう。他方、「相談・助言機会」については、「授業づくり演習」、「研究授業（他者）」、「実践報告」の順に平均値が高く、単なる「講義」や自身の研究授業や日常授業に対する助言ではなく、まずは主題学習の基本的な理念等について、演習や他者の授業の参観や報告から具体的に理解したいといったニーズが浮かび上がった。

続く第2の知見として確認されたことは、相談・助言ニーズと属性・経験等との関係性についてである。特に相談・助言ニーズについては、在職年数との関係性が高く、在職年数が短い教師が長い教師よりも平均値が有意に高い項目が多かった。特に、「相談・助言内容」については、全ての項目において平均値が有意に高かった。こうした結果を、授業実践に関する自己認識度と関連付けて述べるならば、在職年数が短い教師は、長い教師に比べて自己認識度が有意に低い項目が多かった。しかしながら相談・助言ニーズについては、在職年数が短い教師の方が有意に高い項目が多かった。これは単に授業実践に関する自己認識度が低いからといって相談・助言ニーズが低いという訳ではなく、むしろ相談・助言ニーズが高く、向上心を持っていることが明らかとなった。前項で示した結果を踏まえ、こうしたニーズに対してアプローチを行うことにより、学び続ける教師を支援していくことが求められよう。

以上の二つの知見については、いずれもこれまでの先行研究において指摘されてこなかったことであり、本研究の調査によって明らかになったことであると論じることができる。ただし、これらの知見については、授業実践に関する知見を含めて、S県の社会科教師に対する限定的な質問項目から得られた知見であることの限界を真摯に受け止めなければならない。特に、属性・経験等との関係性に関する分析については、本調査で問わなかった属性・経験等とも当然ながら関連がある可能性があり、さらなる質的調査や量的調査が求められよう。

## 結章 本研究の整理と教師支援の具体的方途

## 結章 本研究の整理と教師支援の具体的方途

### 第1節 本研究の検討結果

#### 1 本研究の背景、目的・検討課題

本研究では、中学校社会科世界地誌学習の授業実践力向上に向け、省察を中核とした教師支援の具体的方途の検討に向け、外部支援者との協働的な省察による授業実践力の向上、授業実践の実態・実践的知識及び研修ニーズ、省察と授業実践との関係性について明らかにすることを目的として検討を行った。

現行の中学校社会科世界地誌学習については、網羅的・羅列的な学習の克服を目指し主題の設定に基づく高度な授業実践が求められている。一方で、現状では授業理念の理解の困難性から、従前と変わらない授業実践が見られていると報告されている。このことから、地理教育学・地理学の研究者から理念の提示や、実践者との議論の機会が提供されているが、これらは緒についたばかりであり、また実践者の予定調和に委ねられており、実際に教師が置かれた文脈を踏まえ、理念の具現化を試みる教師の内実に迫る助言が期待されていた。よって、これまでの議論では触れられることのなかった、研究者と実践家との一歩踏み込んだ関係性を基盤とした協働的な授業実践や教師の授業実践力の向上に関する可視化、さらには今後の研究者と実践家の協働的な議論に向けて、世界地誌学習に関する授業実践の実態や教師が有する実践的知識、研修ニーズを質的、量的に把握していくことが期待されていた。

一方、教師教育改革においては、教職生活全体を通じて、実践的指導力等を高める学び続ける教師であることが求められ、教師教育研究においては、教師を反省的实践家として捉え、省察を中核として教師の成長過程を明らかにしようとしていた。とはいえ省察を一人で行うことには限界もあり、現状においては校内研修における同僚との省察がその機能を担っている。しかしその校内研修も教科の専門性に関する省察については限界があり、教科に関する専門家といった外部支援者との協働的な省察による授業実践力の向上が期待されていた。また、省察と授業実践の関係について理念的な検討や事例研究はなされているものの、省察と授業実践の関係性について、量的分析によりいま一度問い直すことも課題となっていた。

そこで本研究では、教科学と教育環境学を架橋するといった教科開発学の研究枠組みを援用することで、地理教育と教師教育の課題及び知見を架橋或いは統合する研究を構築し、双方にとって意義があり、世界地誌学習の授業実践力の向上に資する議論を展開させていくことへの可能性を見出し、検討を行った。すなわち、授業実践に踏み込んで授業実践力の向上に関する議論を行いたいといった地理教育における先行研究の課題は、省察の概念を用いて授業実践に踏み込んで教師の成長を捉えている教師教育における成果の援用により、これまでの先行研究にはない具体的なアプローチによる新たな知見を得ることが期待される。また一方で、教科に関する知見を活用して専門家を交えて省察を行い教師の成長を捉えたいといった教師教育における先行研究の課題は、事例として地理教育を援用することに

より、これまでの先行研究にはないアプローチにより新たな知見を得ることが期待されよう。こうした双方の研究の課題や成果を相互に補完及び援用を行うことで、前節で示した先行研究にはみられない新たな研究の地平を開拓することができるのではないだろうかと考えた。

以上のことから、本研究では、中学校社会科世界地誌学習の授業実践力向上に向け、省察を中核とした教師支援の具体的方途を検討するため、次の3つの検討課題を設定した。

- (1) 世界地誌学習に関する専門性を有する外部支援者との協働的な省察による教師の授業実践力の向上を明らかにする。
- (2) 世界地誌学習に関する授業実践の実態、実践的知識について質的に明らかにする。
- (3) 世界地誌学習に関する実践的知識、研修ニーズ、省察と授業実践の関係性について量的に明らかにする。

そこで上記の検討課題について、第1章では地理教育学・地理学の立場から、続く第2章では教師教育学の立場から、具体的な視点や方法論について検討を行った。

まず、(1)の検討課題について、第1章では、これまでの世界地誌学習の変遷、地誌学と地誌学習の関係性、地域的特色の構造的把握の重要性とその方法論、それらを踏まえた授業実践への転換について検討を行った。その結果、本研究では、世界地誌学習の授業実践力について、「1 地域的特色の構造的把握」、「2 問いの構造化を基盤とした主体的学習を促す授業実践への転換」、「3 地理的見方・考え方の援用」の3つに整理し、これらを基本的枠組みとして位置付けた。その上で、この基本的枠組みを社会科教師に対する協働省察の視点として援用し、省察を促しつつ授業実践に対する支援を行うとともに、世界地誌学習の授業実践力向上を可視化していこうと考えた。続く第2章では、省察とその方法論、他者との省察について検討を行った。その結果、本研究では、授業実践力の向上を、省察による①実践的知識の形成や変容、②授業実践の変容、③教師自身の変容の自覚化により捉えることとした。また、外部支援者は、教師の授業実践力の向上を促すため、授業実践力に関する授業理念の伝達ではなく教師の置かれた状況に即して翻案をしつつ協働省察を行うこととした。これら踏まえ、第3章において、外部支援者との協働的な省察によるアクション・リサーチを行った。

次に(2)の検討課題については、第1章から第3章までの検討を踏まえ、省察の対話者である外部支援者が、教師個々の実践文脈や課題、置かれた状況に即して各教師の実践的知識の変容を促す協働省察を行うためには、対象となる個々の教師の状況を把握しようとするだけでなく、複数或いは多様な教師にみられる授業実践の傾向性や課題、実践的知識を認識しておき、それらを踏まえて支援を行うことが重要であると考えた。地理教育学においては、世界地誌学習に関する(2)の検討課題に関する知見が管見の限り確認できなかったため、第4章において、まずは複数の教師に見られる授業実践の傾向性や陥りやすい課題、プロセスや実践的知識について、授業実践力が高い社会科教師にインタビュー調査を行い、質的に分

析を行うことで教師の置かれた文脈を踏まえて豊かに解釈し構造的に示そうと考えた。

その上で、(3)の検討課題についてアプローチを行った。第4章までの検討を踏まえ、第5章において、より多様な社会科教師に対して質問紙調査を行い、世界地誌学習に関する実践的知識や研修ニーズについて量的に把握しようと考えた。こうした把握により、外部支援者である専門家にとっては、教科学の視点に加え、支援に向けた新たな視点を獲得するとともに、授業者に対し、省察サイクルの自律的展開に向けた授業実践力の向上に関する視点や助言を供することが可能になるのではないかと考えた。また、省察と授業実践の関係性については、従来知見では、理念的検討又は事例研究により研究が蓄積され、量的な調査や分析により検討を行うことは見過ごされていた。特に教師教育学の到達点としては、校内研修における同僚との省察による実践的知識や授業実践の変容といった教師の成長を事例研究により描くことであった。そこで質問紙調査を行い、授業実践と省察との関係性について統計学的に解明した。

## 2 本研究の結果・意義

以下に(1)から(3)の検討課題に関する結果を述べる。まず、(1)の検討課題については、第3章において、対象となった教師に対して理念の伝達ではなく教師の置かれた状況に即して協働省察を行うことや、教師の変容を捉える手法の援用により、省察による①実践的知識の形成や変容、②授業実践の変容、③教師自身の変容の自覚化を可視化することができた。特に、キーパーソンとして位置付けたA教諭について述べるならば、A教諭の授業実践に関する課題意識の中核には、学力低位の生徒も含めた全生徒の授業参加があり、単に第1章で検討した「1 地域的特色の構造的把握」、「2 問いの構造化を基盤とした主体的学習を促す授業実践への転換」、「3 地理的見方・考え方の援用」といった授業実践力の基本的枠組みをA教諭に伝達するのみでは、実践的知識の変容を促すことは困難であった。そこでA教諭の課題意識や授業観察を踏まえ、上述の1から3の3つの概念について、A教諭の置かれた状況に即して翻案し、協働省察を重ねることで、上述の①から③に関する授業実践力向上の可視化が可能となった。同様の指摘はB教諭、C教諭においても確認することができた。

こうした知見について、地理教育学の立場からは、研究者と実践者の協働的な授業実践及びそのプロセスを可視化した点について、研究の新規性として指摘することができる。また教師教育学の立場からは、教科固有の視点を設定し、複数の授業及び単元を越えて、外部支援者との協働省察により授業実践力の向上を可視化した点や、外部支援者による対象教師の文脈や実践的知識の理解なしには、教科に関する協働省察は機能しないことを明らかにした点について、研究の新規性として指摘することができる。

次に(2)の検討課題については、経験豊かで授業実践力が高いと判断される教師の語りをもとに、教師の感覚による断片の提示ではなく、質的帰納的研究法であるM-G-T-Aを導入し、データに基づいて分析手順を踏まえ、世界地誌学習における授業実践に関する教師の経験や実践的知識に関する理論仮説を生成した。分析の結果、《今次改訂の前向きな評価と実

現への懸念》、《学習理念の再確認》、《理念や生徒を考慮した地域像の再構成》、《主題を軸に軽重を付け生徒の思考に沿う単元のストーリー化》、《主題学習と“押さえなければ”間での葛藤》といった5つのカテゴリーと33の概念、及びプロセスの結果図により、授業実践に埋め込まれたプロセスや実践的知識を構造化及び可視化した。こうした中で、授業実践のプロセスの特質も明らかにされた。一つは、授業実践の枠組みとなる各カテゴリー及び概念の文脈性・連続性である。各カテゴリー及び概念は、授業実践における教師の行為として、それぞれが単体として存在しているのではない。有機的な関連性を持って存在し、機能的に補完し合い授業実践における意思決定が展開されていくのである。世界地誌学習における授業実践のプロセスについては、包括的に、文脈性・連続性に配慮して理解する必要がある。いま一つは、プロセスに埋め込まれたジレンマの存在である。本研究では、教師の授業実践のプロセスを構造化する中で、教師が抱くジレンマについて概念化することができた。また、こうしたジレンマについては、授業実践の方略と密接に関わりを持ち、授業実践における意思決定に影響を与えていた。こうした中で、よりよい授業実践に向け模索を続ける教師の姿を明らかにすることができた。当然ながら、実践現場の最前線にいる教師が何に悩み、何を課題として感じているかについて把握しなければ、現場教師の内実に迫りうる助言や省察を促すことはできず、実践現場は混乱し続けるであろう。こうした点からも本研究で得られた知見は、研究者にとり実践家である現場教師の状況の理解や助言の視点になりうるとともに、現場教師にとっては自己の状況を確認する省察の視点ともなり、実際の授業実践に貢献できる可能性を持っていると言えよう。以上の(2)の検討課題に関する知見については、地理教育学の立場から研究の新規性として指摘できる。

最後に(3)の検討課題については、第5章においてS県の社会科教師を対象に質問紙調査を行い、統計学的に解明した。分析の結果、S県の社会科教師による授業実践については、単に知識羅列型の授業実践を行っているのではなく、主題学習を前向きに受け止めつつ、学習指導要領が求める理念と実践文脈との間における現実的矛盾の中においてよりよい授業例を求めながらも、生徒の実態との関係を考慮した地域像の構成を行った上で、単元を通じた主題学習の試行を図っている傾向が窺えた。また、世界地誌学習の授業実践力を「理念把握」、「生徒-地域像構成」、「主題-生徒基軸単元開発」、「用語等に関する総合調整」の枠組みで捉え、自己認識の特性を述べるならば、「主題-生徒基軸単元開発」を中核として各枠組みが相互に関連性を有する実践的知識の構造的な特性が明らかになった。こうした回答の傾向性は、第4章で行った質的分析による結果を概ね裏付けるものでもあった。また研修ニーズについては、主題学習の基本的な理念等について、まずは演習や他者の授業の参観や報告から具体的に理解したいといったニーズが浮かび上がった。また求める相談・助言者として、実践的研究を行う中学校教員へのニーズが高かった。さらに、省察と授業実践の関係性については、授業実践力向上の規定要因を探るために重回帰分析を行った。分析の結果、最も注目すべきは、「日常省察機会」の影響であった。この「日常省察機会」については、授業実践指標の「理念把握」、「生徒-地域像構成」、「主題-生徒基軸単元開発」、「用語等に関する総

合調整」の全てに有意な正の影響を与えていた。よって、日常における省察が、世界地誌学習の授業実践に関する自己認識の向上に寄与していることが明らかになった。一方で、校外研修の参加や教科リーダー等の経験といった研修経験も授業実践に関する自己認識に影響を与えることを統計学的に明らかにした。以上の(3)の検討課題に関する知見については、地理教育学の立場からは、世界地誌学習の授業実践に関する実践的知識、研修ニーズに関する自己認識を量的分析により解明した点を、研究の新規性として指摘できる。また教師教育学の立場からは、省察と授業実践の関係性について、理念的研究や事例研究における知見に、量的な分析による裏付けを加えることができたという点を研究の新規性として指摘できる。さらには、教師の成長を省察機会との関係に限定して議論するのではなく、校外研修の参加等といった経験経験も授業実践力の向上に必要であることも示唆されたが、こうした知見も研究の新規性として指摘できよう。

以上の知見については、今後、世界地誌学習の授業実践力の向上に向け、学術的研究における議論や、授業実践における省察の具体的視点として外部支援者や社会科教師に活用されることが期待される。

## 第2節 省察を中核とした教師支援の具体的方途

以上のような本研究で得られた知見の整理をもとに、本節では、世界地誌学習の授業実践力の向上を志向する教師を支援するため、省察を中核とした具体的方途について検討を行う。

図 結-1については、その具体的方途を示したものである。ここでは、提示した具体的方途の特性を分かりやすく表すために、一般的に学校現場の授業支援に入る指導主事と比較して示した。まず指導主事の機能について説明すると、はじめに学習指導要領の記述について、文部科学省が開催する教科等教育課程研究協議会での教科調査官からの指導等を参考に、教育委員会事務局で解釈を行い、所管する学校に対する指導の重点<sup>1</sup>を定める。その上で、学校訪問時には重点をそのまま伝達するのではなく、学校や教師、研究授業の状況に即して翻案し、助言を行う。ただし、助言内容については、世界地誌学習に関して学術的な検討や実証的な実践的知識を踏まえたものではない。

一方、本研究で得た知見を踏まえた具体的方途については、図 結-1に示したように、外部支援者が単に地理教育学の研究成果を援用して授業実践の構成原理を授業者に伝達するのでもなく、教師教育学の研究成果の援用に限定して、教科固有の課題に応じた視点を明確

---

<sup>1</sup> 例えば、埼玉県では教科・領域ごとに「指導の重点・努力点」を示している。中学校社会科では、「地域や学校、生徒の実態を生かし社会科の基本的な構造を踏まえた指導と評価」などを求めている（埼玉県教育委員会（2016），指導の重点・努力点 社会，p.5.）。世界地誌学習に関する具体的な言及はなかった。

<http://www.pref.saitama.lg.jp/g2204/gakuryokukoujou/kyoukapage/documents/h28jyuutenn-doryokutenn-shakai.pdf>

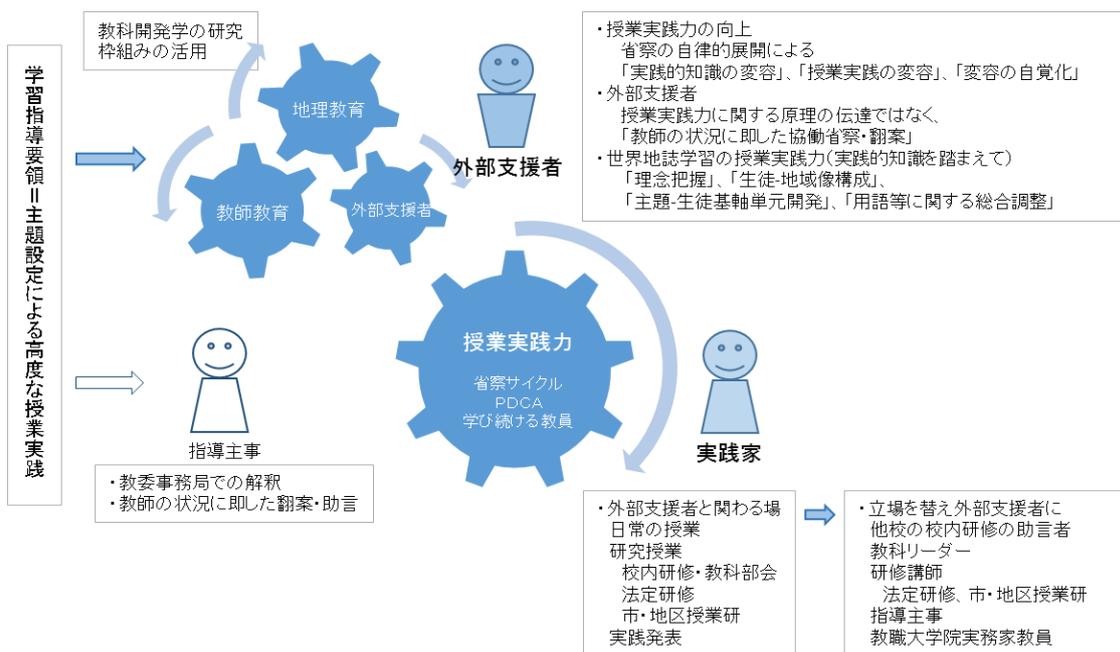


図 結-1 世界地誌学習の授業実践力向上に向けた  
省察を中核とした教師支援の具体的方途

にしないまま省察を求めるのでもない。教科開発学の研究枠組みを活用して、地理教育学と教師教育学の研究成果を統合的に捉えて新たな地平を切り拓き、授業実践力の向上や外部支援者の在り方、実践的知識を踏まえた世界地誌学習の授業実践に関する原理を理解した外部支援者が、授業者との協働省察に臨み、省察サイクルの自律的展開を促していくのである。

ここで問題となるのは、こうした外部支援者との接触を、多忙な学校現場の文脈のどこに埋め込むのか、またどういった者が外部支援者になるのかといった点である。まず、前者のどこに埋め込むかであるが、多忙な学校現場を鑑みると全く新たに外部支援者との接触の場を設定することは容易ではない。よって、既存の研修体系の中に埋め込んでいくことが得策であろう。校長の理解のもと、日常的な授業に入ることも可能であろうし、校内の教科部会や法定研修や市・地区の授業研究に入るといった方法も考えられる。例えば、静岡県では、総合教育センターが実施する5年経験者研修において、年に2回、指導主事が対象教師を訪問し、単元を越えて指導を行っている。1回目の訪問では、教師の状況に即して課題を提示する。その後2回目の訪問では、その課題に即して授業者は授業を実施し、指導主事が指導助言を行う。こうした方法は、各市町における初任者研修等でも行われている。これらは本研究の第3章で検討した方法に近い。まずは、第3章の研究を既存の研修に適応させつつ普及を検討していくことが現実的であろう。

次に後者の、どういった者が外部支援者になるのかについてである。既存の研修の枠組み

を援用するにしても、本節で提案するような外部支援者でなければ、指導助言内容の質的転換が図れない。よって、こうした外部支援者の育成が急務となる。育成の場としては、まずはこうした外部支援者を、教科開発学を研究する研究者や博士課程修了者が担っていくことが考えられよう。こうした研究者や博士課程修了者が、教職大学院において現職教師を指導し、その現職教師が学校現場に戻り、教科リーダーや研修講師として外部支援者の機能を果たしていくことが考えられる。また、外部支援者と協働省察を行った実践家が、立場を変えて外部支援者となっていくことも十分に想定される。第5章の検討では、求める相談・助言者として、研究と現場の両方を知る「実践的中学教員」への支持が突出していたことから、外部支援者の育成を面的に広げていくことが必要であろう。

### 第3節 本研究の残された課題

最後に、本研究の限界や課題について三つ指摘する。まず一つは、本研究で得られた授業実践力の向上に関する検討については、学術的研究や学校現場の授業実践に指針を与えることが期待されるが、こうした知見は研究参加者である教師自身の経験に対する意味付けにより得られたデータや、S県の社会科教師に対する調査から得られたデータから検証されたものであり、その実効性については十分に担保されているわけではない。一方、教育実践研究においては、教師の持つ特性の多元性を理解し、個々の教師の経験や実践状況の尊重を前提として分析に取り組むべきものであると考える。よって、上述のような本研究の限界を真摯に受け止めつつ、実践場面における継続的なアクション・リサーチや質的研究及び量的研究により、具体的場面における結果の検証及びその蓄積が求められよう。本研究の知見は、こうしたより客観性の高い研究への重要な一歩になると考えられる。

二つは、本研究で得られた知見の実践現場での活用についてである。例えば、第4章の検討では、現場教師は、教科書を基盤に地誌学の研究成果を受け止めながらも、それを生徒の実態に応じて翻訳・変換した際に、解釈や資料活用の妥当性について不安を抱いていた。こうした点に関連して、池（2013）は、教師が授業ですぐに使えるような世界地誌情報の提供が豊富になされていない現状を指摘していた。第4章では、この池の議論の重要な点を、「授業ですぐに使えるような」とであると指摘した。池の指摘は、世界地誌情報について述べたものであるが、本研究の第3章や第4章、第5章で得られた知見については、「授業ですぐに使えるような」形に加工して、現場教師に提示する必要があるであろう。例えば第3章については、外部支援者との協働省察に関する方法論の手順やメリットを示したパンフレットの作成などが考えられる。また、第4章や第5章で示した世界地誌学習の授業実践力の具体的視点については、授業デザイン案や省察のためのチェックリストの作成などが考えられる。より教師の置かれた状況に即して参考にしやすい形に加工することが求められよう。ただしその際には、単なる指導技術の改善ではなく、地誌学習の本質に対する理解を基盤として省察や授業改善の進展に寄与するものになるよう留意しなければならない。今後の世界地誌学習においては、本研究において検討した地理的見方・考え方等の3視点の援用が重要

になると考える。また本研究ではあまり触れることのできなかった地域のスケールに関する観点も踏まえ、3視点を援用して世界各州の地域的特色の理解を促す具体的な教科開発について引続き検討し、実践現場に還元していくことが求められよう。

三つは、本章第2節で検討した具体的方途の具現についてである。本研究の特質は、教科開発学の研究枠組みにもとづき、研究者個人の新たな教科開発に留まらず、他の教師への支援や普及を視野に入れているところにある。そのため、第I部の検討を踏まえ、第3章では、研究参加者の教師との協働省察を行い、第4章及び第5章では、省察の充実に向けて外部支援者や教師が認識しておくべき授業実践に関する実践的知識や研修ニーズについて質的及び量的に調査分析を行った。よって、これらを踏まえて検討した具体的方途についても、実現化に向けて真摯に考えていかなければ、研究の意義が薄れることになりかねない。よって、筆者が学校現場にいる強みを生かし、既存の研修枠組みに位置付けて関係者に働きかけるとともに、教育委員会や教員育成協議会への提言や自身の周辺の実現可能なところから教師支援の枠組みの構築を展開したいと考える。

## 参考文献

- 秋田喜代美 (1996), 教師教育における「省察」概念の展開 反省的実践家を育てる教師教育をめぐって, 教師学年報 5 教育と市場, 世織書房.
- 秋田喜代美 (2005), 学校でのアクションリサーチ—学校との協働生成的研究, 秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学編, 教育研究のメソドロジー 学校参加型マインドへのいざない, 東京大学出版会.
- 秋田喜代美 (2008), 授業検討会談話と教師の学習, 秋田喜代美・キャサリン・ルイス編, 授業の研究教師の学習 レッスンスタディへのいざない, 明石書店.
- 荒井正剛 (2013), 中学校における「世界の諸地域」学習のあり方—地域から学ぶ地誌学習—, 新地理, 61(1).
- 安藤正紀 (1979), 戦後の地理教育界における学力観に関する予察的考察, 新地理, 27(2).
- E.H.シャイン (稲葉元吉, 尾川丈一訳) (2002), プロセス・コンサルテーション 援助関係を築くこと, 白桃書房.
- 五十嵐誓 (2011), 社会科教師の職能発達に関する研究—反省的授業研究法の開発, 学事出版.
- 生田孝至 (1998), 授業を展開する力, 藤岡完治・生田孝至・浅田匡編, 藤岡完治・生田孝至・浅田匡編, 成長する教師—教師学への誘い, 金子書房.
- 生田孝至・高橋健 (2004), オン・ゴーイングと対話リフレクションによる観察者の授業認知研究, 新潟大学教育人間科学部紀要人文・社会科学編, 6(2).
- 池俊介 (2013), 世界地誌学習の今後の課題, 新地理, 61(1).
- 井田仁康・吉田和義・平澤香・浅川俊夫 (2012), 日本の学校地理教育における現状と課題, E-journal GEO, Vol.7(1).
- 出石一雄 (1961), 地理的見方・考え方の重要性, 地理, 6.
- 伊藤貴啓 (2012), 小学校社会科における地域事象の教材化と教師の力量形成 (I) —地域農業学習の授業実践分析から—, 愛知教育大学研究報告教育科学編, 61.
- 伊藤貴啓 (2012), 教師の地域を見る目を地域学習・地誌学習—地域を構造的に把握しよう!, 東書 E ネット (東京書籍),  
<http://ten.tokyo-shoseki.co.jp/downloadfrl/htm/esdfl413.htm>.
- 伊藤貴啓 (2015), 小学校社会科における地域事象の教材化と教師の力量形成 (II) —地域事象の構造的把握と地理的フィールドワーク技法の分析から—, 愛知教育大学研究報告 教育科学編, 64.
- 伊藤裕康 (2013), 社会科における教科専門と教科教育, 日本教科学学会準備大会資料.
- 稲垣忠彦 (1995), 授業研究の歩み 1960-1995 年, 評論社.
- 岩田一彦 (2003), 地理教育の歩み, 村山祐司編, シリーズ人文地理学第 10 巻 21 世紀の地理 新しい地理教育, 朝倉書店.

- 岩田修二 (2004), 東京都立大学地理学科における「地理学概説」の授業内容, 地誌研年報, 13.
- ウヴェ・フリック (小田博志監訳) (2011), 質的研究入門ー〈人間の科学〉のための方法論, 春秋社.
- 牛込裕樹 (2011), 中学校新学習指導要領と地誌学習論, E-journal GEO, Vol.6(1).
- 宇都宮明子 (2014), 歴史授業における知の生成過程に着目した授業デザインの考察 談話分析の手法を用いたドイツ歴史授業の分析を基に, 社会科教育研究, 121.
- 浦野弘 (2011), 公立中学校におけるワークショップ型校内研修を核にした授業力向上の取組-学校改善プランに即した一年間の実践を通して, 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 33.
- F・コルトハーヘン (武田信子監訳) (2010), 教師教育学ー理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ, 学文社, p.54.
- 大関泰宏 (2000), 「地理的な見方や考え方」の系譜, 岐阜大学教育学部研究報告 人文科学, 49(1).
- 岡田了祐 (2014), 社会科学習評価への質的研究法 Grounded Theory Approach の導入 社会認識形成過程における評価のための視点提示に関する方法と実際, 社会科教育研究, 121.
- 小川輝光 (2014), 高校生の社会認識形成に関する質的研究 総合学習と現地研修を活用した水俣病学習のレポート分析を事例に, 社会科教育研究, 121.
- 押田貴久 (2008), 指導主事の職務に関する研究ー指導主事の職務観と小規模教育委員会における職務実態の分析をもとに, 東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢, 27.
- 加賀美雅弘編 (2011), 世界地誌シリーズ3 EU, 朝倉書店.
- 鹿毛雅治(2004), 教育評価再考ー実践的視座からの展望ー, 心理学評論, 47(3).
- 鹿毛雅治 (2005), 教育心理学の新しいかたちー研究としての実践, 鹿毛雅治編, 教育心理学の新しいかたち, 誠信書房.
- 鹿毛雅治 (2008), 授業づくりにおける「しかけ」, 秋田喜代美・キャサリン・ルイス編, 授業の研究 教師の学習 レッスンスタディへのいざない, 明石書店.
- 金井壽宏・楠見孝 (2012), 実践知ーエキスパートの知性, 有斐閣.
- 上條晴夫 (2012), 教師教育におけるリフレクション養成の具体的技法の開発研究ーF・コルトハーヘンの「省察モデル」を中心にー, 東北福祉大学研究紀要, 36.
- 木内信蔵 (1968), 地域概論ーその理論と応用ー, 東京大学出版会.
- 木内信蔵・西川治編 (1967), 朝倉地理学講座1 地理学総論, 朝倉書店.
- 菊地利夫編 (1976), 高校地理教育の原理と方法, 古今書院.
- 菊地利夫編 (2014), 世界地誌シリーズ7, 東南アジア・オセアニア, 朝倉書店.
- 北田佳子 (2009), 「校内授業研究会における教師の専門的力量の形成過程ー同僚との協同的学習過程を分析するモデルの構築を目指して」, 日本教師教育学会年報, 18.

- 北田佳子 (2011), 授業の省察における生徒固有名を伴う語りの機能--Shulman の「学習共同体」モデルを手がかりに, 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 10.
- 木下康仁 (1999), グラウンデッド・セオリー・アプローチ 質的実証研究の再生, 弘文堂, 284p.
- 木下康仁 (2003), グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践, 弘文堂, 257p.
- 木下康仁 (2007), ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて, 弘文堂, 308p.
- 木原俊行 (2004), 授業研究と教師の成長, 日本文教出版.
- 木原俊行 (2006), 教師が磨き合う「学校研究」—授業力量の向上をめざして, ぎょうせい.
- 木原俊行 (2015), 学校研究に研究者が参画するために, 千々布敏弥編, 結果が出る 小・中 OJT 実践プラン 20+9, 教育開発研究所.
- 木原俊行・島田希・寺嶋浩介 (2015), 学校における実践研究の発展要因の構造に関するモデルの開発—「専門的な学習共同体」の発展に関する知見を参照して—, 日本教育工学会論文誌.
- 葛城浩一 (2006), 在学生によるカリキュラム評価の可能性と限界, 高等教育研究, 9.
- 向後武 (2011), 第5回アメリカ地域区分する楽しさ—, 地理, 56(12), 古今書院.
- 小林清 (2012), 市町教育委員会における指導主事を通じた学校支援の在り方 教育行政職員・校長を経験した教育長のインタビュー調査から, 学校経営研究, 大塚学校経営研究会, 37.
- 小原友行・永田忠道編 (2011), 「思考力・判断力・表現力」をつける中学地理授業モデル, 明治図書.
- Kolb D. A. (1984), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- 近藤真 (2014), 小学校社会科授業における問いの創出とその様相 抽出児童の問いに着目しながら授業を再構成することを通して, 社会科教育研究, 121.
- 西條剛央 (2007), ライブ講義・質的研究とは何か SCQRM ベーシック編 研究の着想から論文執筆, 評価, 新字源の研究法まで, 新曜社.
- 西條剛央 (2008), ライブ講義・質的研究とは何か SCQRM アドバンス編 研究発表からデータ収集, 分析, モデル構築まで, 新曜社.
- 坂井清隆 (2014), シティズンシップ教育実践における質的アプローチの試み 小学校4年生「昔から伝わるもの」の場合, 社会科教育研究, 121.
- 坂本篤史 (2007), 現職教師は授業経験から如何に学ぶか, 教育心理学研究, 55(4).
- 坂本篤史・秋田喜代美 (2008), 授業研究協議会での教師の学習—小学校教師の思考過程の分析—, 秋田喜代美・キャサリン・ルイス編, 授業の研究 教師の学習 レッスンスタディへのいざない, 明石書店.

- 坂本篤史 (2011), 授業研究を通じた小学校教師の授業を見る視点の変化 授業研究に携わった経験に対する M-GTA を用いた教師の語りの分析, 教師学研究, 10.
- 坂本篤史 (2013), 協同的な省察場面を通じた教師の学習過程—小学校における授業研究事後協議会の検討—, 風間書房.
- 桜井明久 (1999), 地理教育学入門, 古今書院.
- 櫻井明久 (2013), 人文地理学会編, 人文地理学事典, 丸善出版.
- 佐々木幸寿 (2011), 地方教育行政組織における組織運営 指導主事の機能と教育委員会事務局の組織条件, 日本教育政策学会年報, 18.
- 佐長健司 (2014), 社会的相互行為のなかの知識 中学校社会科授業における学習者のナラティブから, 社会科教育研究, 121.
- 佐藤郁哉 (2002), フィールドワークの技法—問いを育てる, 仮説をきたえる—, 新曜社.
- 佐藤郁哉 (2008), 質的データ分析法 原理・方法・実践, 新曜社.
- 佐藤学 (1990), 現職教育の様式を見直す 教育実践の研究, 柴田義松・杉山明男・水越敏行・吉本均編著, 教育実践の研究, 図書文化社.
- 佐藤学 (1997), 教師というアポリアー—反省的实践へ—, 世織書房.
- 佐藤学 (1997), 教師の実践的な見識を高めるために〈授業の臨床研究へ〉, 教師というアポリアー—反省的实践へ—, 世織書房.
- 佐藤学 (1998), 教師の実践的思考の中の心理学, 佐伯胖・佐藤学・宮崎清孝・石黒広昭, 心理学と教育実践の間で, 東京大学出版会.
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美 (1990), 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—, 東京大学教育学部紀要 30.
- 佐藤学・秋田喜代美・岩川直樹・吉村敏之 (1991), 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—, 東京大学教育学部紀要, 31.
- 佐野正之 (2000), アクション・リサーチのすすめ—新しい英語授業研究, 大修館書店.
- 澤本和子 (1998), 授業リフレクション研究のすすめ, 藤岡完治・生田孝至・浅田匡編, 成長する教師—教師学への誘い, 金子書房.前掲書.
- 澤本和子 (2015), リフレクションによる自己改善, 千々布敏弥編, 結果が出る 小・中 OJT 実践プラン 20+9, 教育開発研究所.
- 澤本和子・田中美也子 (1999), 教師の成長とネットワーク—「授業」でつなぐネットワーク—, 藤岡完治・澤本和子編, 授業で成長する教師, ぎょうせい.
- 塩満貞徳 (2010), 地理的分野「関東地方の特色」, 社会系教科教育学会編, 社会系教科教育研究のアプローチ—授業実践のフロムとフォー—, 学事出版
- 塩満貞徳・岩田一彦 (2010), 動態的地誌学習による「日本の諸地域」の授業づくり, 兵庫教育大学教職大学院授業実践リーダーコース 授業実践アイデア集 2009, <http://e-tech.life.hyogo-u.ac.jp/j-leader/weblib/data/24.pdf>
- 澁澤文隆 (1995), 新学力観に立つ中学校社会科地理の授業改善, 明治図書.

- 島田希 (2009), 教師の成長と学習に関する研究動向と課題—教師の知識研究の観点から—, 教育実践研究, 信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 10.
- 島田希・木原俊行・寺嶋浩介 (2015), 学校研究の発展に資する教育委員会指導主事の役割の検討 コンサルテーションの概念を用いて, 日本教師教育学会年報, 24.
- 志村喬・吉水裕也・伊藤直之・久山将弘・西野真夫・関口達紀・荒井正剛・中本和彦・矢ヶ崎典隆・永田成文 (2014), 学校における地誌学習の現状・課題・展望, E-journal GEO, Vol.9(2).
- 新保淳・高根信吾 (2009), 体育教師・スポーツ指導者養成論序説(1)序論 「部活動における保護者からの支援獲得」のための歴史的変遷モデルを事例として, 静岡大学教育学部研究報告 教科教育学篇, 41.
- 新保淳・高根信吾・長倉守・白畑知彦 (2016), 米国における Doctor of Education プログラムとの比較から見える共同教科開発学の特性, 教科開発学論集, 4.
- 新保淳・高根信吾・樋口聡 (2011), 体育教師・スポーツ指導者養成論序説 (3) 体育科における授業研究支援のための研究方法に関する研究, 静岡大学教育学部研究報告 教科教育学篇, 43.
- 新保淳・長倉守 (2013), 「省察」を中核とした授業実践力向上のための方法論に関する研究, 教科開発学論集, 1.
- 新保淳・樋口聡・高根 信吾・相場誠 (2010), 体育教師・スポーツ指導者養成論序説 (2) 体育教師養成に寄与するビデオ共有システムの意義と方法, 静岡大学教育学部研究報告 教科教育学篇, 42.
- 新堀毅 (2012), 第7回アフリカーアフリカをポジティブにとらえる—, 57(4), 古今書院.
- 須本良夫 (2012), 社会科授業における教師力を高める省察の研究(1), 岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究, 14(2).
- 全国社会科教育学会 (2011), 社会科教育実践ハンドブック, 明治図書.
- 高根信吾・長倉守・村林愛奈・三澤宏次・新保淳 (2013) 小学校の授業におけるリフレクションに関する研究—3年目教員と中堅教員の語りの比較を中心にして—, 富士常葉大学研究紀要, 13.
- 高根信吾・三澤宏次・新保淳 (2012), 授業を「物語る」ための方法論の探求: 「点」の授業研究から「線」の授業研究へ, 富士常葉大学研究紀要, 12.
- 高根信吾・三澤宏次・新保淳 (2014), 「学び続ける教員像」確立のために求められるリフレクションに関する研究(1), 常葉大学保育学部紀要, 1.
- 滝口昭二 (1973), 小中高における地理的見方考え方の系統, 新地理, 21(2).
- 竹内裕一 (2009), 地理的見方・考え方, 地理的技能を構成原理とする地理カリキュラムの評価—大学生の中学校地理的分野の学習体験に関する実態調査をもとに—, 千葉大学教育学部研究紀要, 57.

- 竹内裕一 (2012a), 世界地誌学習の意義と視点, 矢ヶ崎典隆・椿真智子編 (2012), 世界の国々を調べる, 古今書院.
- 竹内裕一 (2012b), 新学習指導要領と地理教育実践の方向性, 新地理, 60(1).
- 竹内裕一 (2013), 地誌学と地誌教育 (諸地域学習), E-journal GEO Vol.8(1), [https://www.jstage.jst.go.jp/article/ejgeo/8/1/8\\_180/\\_pdf](https://www.jstage.jst.go.jp/article/ejgeo/8/1/8_180/_pdf)
- 田中啓爾 (1949), 地理学の本質と原理, 古今書院.
- 田中里佳 (2014), 教師における実践的思考の変容的発達に関する一考察 変容的学習論の視点からの事例分析, 立教大学教育学科研究年報, 57.
- 田部俊充 (2012), 2011年10月シンポジウム開催までの経緯と世界地誌学習への取組み, 新地理, 60(1).
- 田部俊光 (2013), 「世界の教え方」シリーズの経緯と今後の方向性, 新地理, 61(1).
- 田村百代 (1984), 田中啓爾と日本近代地誌学—欧米地誌学との関連—, 古今書院.
- 溜池善裕 (2014), 社会科教育における重松鷹泰の授業分析研究の意義: 「子どもがする授業」の発見と追究に着目して, 社会科教育研究, 121.
- 千々布敏弥 (2010), 教員の資質向上をめざす教育センターの動き(第13回)授業研究を高めるための指導主事のかかわり方(1), 週刊教育資料, 第1124号, 教育公論社.
- 千葉徳爾 (1972a), 地域構造図について (1), 地理, 17 (10) .
- 千葉徳爾 (1972b), 地域構造図について (2), 地理, 17 (11) .
- 中央教育審議会 (2006), 今後の教員養成・免許制度の在り方について, [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm)
- 中央教育審議会 (2012), 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について, [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm)
- 手塚章編 (1991), 地理学の古典, 古今書院.
- 手塚章 (1994), 地域的観点と地域構造, 中村和郎・手塚章・石井英也, 地理学講座4 地域と景観, 古今書院.
- 戸井田克己 (1999) 地理的見方・考え方の基礎的考察, 井上征造・相澤善雄・戸井田克己編著, 新しい地理授業のすすめ方—見方・考え方を育てる, 古今書院.
- ドナルド・ショーン (佐藤学・秋田喜代美訳) (2001), 専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える, ゆるみ出版.
- ドナルド・A・ショーン (柳沢昌一・三輪建二訳) (2007), 省察的実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考, 鳳出版.
- D.A.Schön (1983) .The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action. New York : Basic Books.
- 長倉守 (2007), 授業展開に発揮される教師の専門的技能の理論化—授業展開の質的分析を通して—, 上越教育大学大学院学校教育学研究科修士論文.

- 長倉守 (2015), 中学校「世界の諸地域」学習における授業設計の模索—社会科教師へのインタビュー調査をもとにした質的研究—, 新地理, 日本地理教育学会, 63(2).
- 長倉守・新保淳 (2015), 省察を中核とした授業実践力向上のための方法論に関する研究(2)—アクション・リサーチによる教師の変容 中学校社会科地理的分野・地誌学習を事例として—, 教科開発学論集, 3.
- 中條曉仁・岩本知之・早馬忠広 (2013), 中学校社会科における動態地誌的学習の特質と課題—「日本の諸地域」を中心として—, 静岡大学教育学部研究報告教科教育学篇, 45.
- 中山修一 (2000), 地誌と地理教育, 熊谷圭知・西川大二郎編, 第三世界を描く地誌—ローカルからグローバルへ—, 古今書院.
- 中本和彦 (2014) 中等地理・単元「アメリカ」の教育内容開発—科学的な社会認識形成のための地誌学習— E-journal GEO Vol.9(2).
- 南部昌敏・長谷川秀樹・金城勲・小林稔・浦野弘・三橋功一・井上久祥 (2011), 協働と省察を取り入れたワークショップ型校内教員研修システムの開発 東京都荒川区立尾久第六小学校における校内教員研修の実践を通して, 上越教育大学研究紀要, 30.
- 西之園晴夫, 増田久子, 衣川允子 (1981), 教授方術析出のための授業分析の方法論とその適用 小学校家庭科の授業を事例として, 京都教育大学紀要.A 人文・社会, 58.
- 西原康行・生田孝至 (2013), 教員による授業実践の省察のためのオン・ゴーイング法と再現認知法の効果 大学の専門教育におけるサッカー授業のゲーム場면을対象として, スポーツ教育学研究, 日本スポーツ教育学会, 33(1).
- 西脇保幸 (1993), 地理教育論序説—地球的市民性の育成を目指して—, 二宮書店.
- 西脇保幸 (2009), 学習指導要領と教科書の変遷, 中村和郎・高橋伸夫・谷内達・犬井正編, 地理教育講座 第I巻 地理教育の目的と役割, 古今書院.
- 日本教育方法学会編 (2009), 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.
- 日本教育方法学会編 (2009), 日本の授業研究—Lesson Study in Japan— 授業研究の歴史と教師教育 (上巻), 学文社.
- 能登志雄 (1967), 地誌学, 木内信蔵・西川治編, 朝倉地理学講座 I, 地理学総論.
- 長谷川哲也 (2011), 大学における教員養成の教育効果 公立中学校教員調査の結果から, 日本教師教育学会年報, 19.
- 長谷川典夫 (1994), 地誌学研究—地誌作成法とその実例—, 大明堂.
- 濱野清 (2009), 地理的分野の各中項目の解説 (6) 地理的分野の改訂の趣旨とポイント ⑦, 中等教育資料, 文部科学省.
- 濱野清 (2013) 新学習指導要領における地誌学習の位置付けに関して, E-journal GEO , Vol. 8(1).

- B.G.グレイザー, A.L.ストラウス (後藤隆・大出春江・水野節夫訳) (1996), データ対話型理論の発見, 新曜社.
- 久山将弘 (2014), 中学校における地誌学習の現状・課題, E-journal GEO , Vol.9(2).
- 姫野完治・相沢一 (2007), 校内授業研究における事後検討会の分析方法の開発と試行, 秋田大学教育文化学部研究紀要, 教育科学部門, 62.
- 平山満義 (1997), 質的研究法による授業研究—教育学/教育工学/心理学からのアプローチ, 北大路書房.
- 藤江康彦 (2008), 授業コンサルテーションの理論と実践的方法の開発に関する研究, 関西大学人間活動理論研究センター Technical Report, No.7.
- 藤岡完治 (1998), 自分のことばで授業を語る, 藤岡完治・生田孝至・浅田匡編, 成長する教師—教師学への誘い, 金子書房.
- 藤岡信勝 (1989), ストップモーション方式による1時間の授業技術 中学社会地理, 日本書籍.
- 藤原健蔵編 (1997), 総観地理学講座2 地域研究法, 朝倉書店.
- ヘットナー (平川一臣・守田優・竹内常行・磯崎優訳) (2001), 地理学—歴史・本質・方法, 古今書院.
- 堀内孜 (1994) 「指導主事の配置と職能成長」, 日本教育経営学会紀要, 36.
- 増井三夫 (2008), 実践研究における Grounded Theory Approach の意義と可能性, 教育実践学研究 9(2).
- 増井三夫 (2009), GTA(Grounded Theory Approach)におけるフォーマル理論の可能性, 上越教育大学研究紀要, 28.
- 増井三夫・村井嘉子・松井千鶴子 (2006), 実践場面における質的研究法, 上越教育大学研究紀要 25(2).
- 松井貞雄 (1969), 小学校中学年社会科学学習指導の地域観察について, 愛知教育大学研究報告 教育科学, (18).
- 松井貞雄 (1989), 回顧 地理学研究と地理教育研究, 地理学報告(68), 愛知教育大学地理学会.
- 松井秀郎・濱野清・竹内淳彦・田邊裕・吉開潔・戸所隆・竹内裕一 (2013), 地誌学と地誌教育 (諸地域学習), E-journal GEO , Vol.8(1).
- 松崎正治 (2015) 「校内授業研究会での研究者の語りとその来歴」, 国語教育思想研究, 10, 国語教育思想研究会.
- 水津一郎 (1974), 近代地理学の開拓者たち, 地人書房.
- 水津一郎 (1982), 地域の構造—行動空間の表層と深層—, 大明堂.
- 三町章編 (2012), 中学校, 文部科学省行政説明, 全日本中学校長会.
- 宮本静子 (2009), 中学校社会科地理的分野の「身近な地域」に関する教員の意識, 新地理 57(3).

- 無藤隆 (1995), 制度の下における成長とその専門的支援システムの構築—学校における子どもと教師の成長をめぐる, 無藤隆・やまだようこ編, 生涯発達心理学とは何か 理論と方法, 金子書房.
- 村井大介 (2014), ライフストーリーの中で教師は授業を如何に語るか 教師の授業観からみた社会科教育研究の課題, 社会科教育研究, 121.
- 村川雅弘 (2010), 「ワークショップ型校内研修」で学校が変わる 学校を変える, 教育開発研究所.
- 村越真・中村美智太郎・河合美保 (2014), 高所登山は「死と隣り合わせ」か: 高所登山家のリスクの捉えとリスク対処方略を明らかにする, 体育学研究 59(2).
- 村山功 (2008), 授業リフレクションによる授業研究: 事後検討会で効果的に論点を出す方法, 静岡大学教育実践総合センター紀要, 16.
- 村山功 (2012), 成果の蓄積する「課題駆動型」校内研修の提案, 静岡大学教育実践総合センター紀要, 20.
- 望月耕太 (2015), コルプの体験的学習モデルを用いた概念形成過程の分析 学校訪問活動の振り返りを通して, 静岡大学教育実践総合センター紀要.
- 森分孝治 (1978), 社会科授業構成の理論と方法, 明治図書.
- 文部科学省 (2008), 小学校学習指導要領解説総則編, 東洋館出版社.
- 矢ヶ崎隆典編 (2011), 世界地誌シリーズ, アメリカ, 朝倉書店.
- 矢ヶ崎隆典・加賀美雅弘・古田悦造 (2007), 地理学基礎シリーズ3 地誌学概論, 朝倉書店.
- 矢ヶ崎隆典・椿真智子編 (2012), 世界の国々を調べる, 古今書院.
- 矢嶋仁吉・位野木寿一・山鹿誠次編 (1977), 地誌学習の基本問題, 現代地理教育講座第3巻, 古今書院.
- 山口幸男 (2002), 社会科地理教育論, 古今書院.
- 山口幸男編 (2008), 動態地誌的方法によるニュー中学地理授業の展開, 明治図書.
- 山口幸男 (2009), 地理のカリキュラム編成法, 中村和郎・高橋伸夫・谷内達・犬井正編, 地理教育講座第II巻 地理教育の方法, 古今書院.
- 山口幸男・牛込裕樹・柴田祥彦・小林正人・今井英文・松岡路秀 (2011), 地理学習論の再構築—地誌学習論, 主題学習論, 巡検学習論をめぐる—, E-journal GEO , Vol.6(1).
- 山口幸男・西木敏夫・八田二三一・小林正人・泉貴久編 (2008), 地理教育カリキュラムの創造—小・中・高一貫カリキュラム—, 古今書院.
- 山崎準二 (2002), 教育の課程・方法・評価, 梓出版社.
- 矢守克也 (2010), アクションリサーチ—実践する人間科学, 新曜社.
- 結城一義 (1960), 社会科における新しい地理学習, 明治図書出版.
- 横溝紳一郎 (2000), 日本語教師のためのアクション・リサーチ, 凡人社.

- 吉開潔 (2009), 地理的分野の各中項目の解説(2) 地理的分野の改訂の趣旨とポイント③, 文部科学省, 中等教育資料.
- 吉崎静夫 (1995), 教師の意志決定と授業研究, ぎょうせい.
- 吉田剛 (2001) 地理的見方・考え方を育成する社会科地理授業の改善—单元「アメリカ五大湖南岸工業地域」の場合—, 社会科研究, 54, 全国社会科教育学会.
- 吉田剛 (2008), 中学校学習指導要領社会における地理的見方・考え方の潮流, 宮城教育大学紀要, 43.
- 吉田剛 (2011) 社会科地理的分野における地理的見方・考え方と地理的技能の枠組み—内容知と方法知の視点から—, 新地理 59(2), 日本地理教育学会.
- 吉水裕也 (2009), 「窓方式」による地誌学習とは, 社会科教育, 2009年11月号.
- 米田豊 (2008), 新しい地誌学習への提言—中学校社会科地理的分野「日本の諸地域」を中心に—, 社会系教科教育学研究, 20.
- 若木常佳 (2012), 授業リフレクションの実際と課題, 教育学研究紀要, 中国四国教育学会, 58.
- 若木常佳 (2015), 国語科教育における理論と実践の統合(1) 研究する組織としての学校のあり方と教師の意識, 全国大学国語教育学会発表要旨集, 128.
- 渡部竜也 (2013), 我が国の社会科授業研究の特質とその意義: 技術的熟達者の視点から反省的実践家の視点へ, 日本教科教育学会会誌, 35(4).

## 資料

### 中学校社会科地理的分野「世界の諸地域」の授業づくりに関する調査

#### アンケート調査 御協力をお願い

「世界の諸地域」については、ご承知のとおり、現行学習指導要領から世界全州を対象に主題を設けて指導を行うことになりました(従前は3つ程度の国・地域)。しかし、世界全州を必修として取扱うことは昭和52年版学習指導要領以来であり、現場の先生方からは、指導の難しさやよりよい指導のあり方を求める声が多く寄せられています。

そこで、「世界の諸地域」のよりよい授業づくりに向け、指導の状況を把握するとともに、先生方の授業実践力の向上に寄与できる方策を検討するため、調査研究を実施することといたしました。つきましては、静岡県内の全公立中学校の社会科の先生方を対象としたアンケート調査に御協力いただきたく、お願い申し上げます。

なお、調査は無記名で行い、御回答いただいた内容については、全て統計的に処理し、調査の分析以外には一切使用しません。お忙しいところ、誠にありがとうございます。御協力のほどお願い申し上げます。

※調査にあたり、まず、先生ご自身のことについてお尋ねします。それぞれの質問について、あてはまる回答の数字を1つ選び、○をつけてください。※4. 8. 9. 15.については、1年の経験を1回とします。

1. 職名等：	1 講師	2 教諭	3 主幹教諭・教務主任	4 教頭	5 その他		
2. 年齢：	1 20～29歳	2 30～39歳	3 40～49歳	4 50歳以上			
3. 教職経験年数：	1 5年未満	2 5～9年	3 10～14年	4 15～19年	5 20～24年	6 25～29年	7 30年以上
4. 「世界の諸地域」の指導経験(平成24年度以降)：	1 ない	2 1回	3 2回	4 3回			
5. 「世界の諸地域」の研究授業・中心授業の経験(平成24年度以降)：	1 ない	2 1回	3 2回	4 3回以上			
6. 地理的分野の研究授業・中心授業の経験(教職経験通算 6.を含む)：	1 ない	2 1回	3 2回	4 3回	5 4回	6 5回以上	
7. 「世界の諸地域」に関する内容を含む 会議や研修・授業研などへの参加経験	1 ない	2 1回	3 2回	4 3回	5 4回	6 5回以上	
8. 教科リーダー、エリアーダー、指導員・研究員、指導主事等の経験(1年の経験を1回としてカウント)	1 ない	2 1回	3 2回	4 3回	5 4回	6 5回以上	
9. 各市町等で作成する社会科郷土資料編集の経験(1年の経験を1回として)：	1 ない	2 1回	3 2回	4 3回	5 4回	6 5回以上	
10. 地理的分野の自分の授業を振り返る機会：	1 ない	2 あまりない	3 時々ある	4 よくある			
11. 地理的分野の授業づくりの満足度：	1 低い	2 やや低い	3 やや高い	4 高い			
12. 地理的分野のよりよい授業づくりの挑戦度：	1 低い	2 やや低い	3 やや高い	4 高い			
13. ここ2～3年における地理的分野の授業力向上の実感：	1 ない	2 あまりない	3 ややある	4 ある			
14. 校内研修参加による地理的分野の授業力向上の実感：	1 ない	2 あまりない	3 ややある	4 ある			
15. 研修主任または研修部の経験：	1 ない	2 1回	3 2回	4 3回	5 4回	6 5回以上	
16. 授業で使用している教科書：	1 東京書籍	2 教育出版					
17. 出身大学・学部等：	1 教育学部(地理学研究室)	2 教育学部(1以外)	3 地理に関する学部・学科	4 1～3以外の学部			

Q I-1 「世界の諸地域」の授業づくりにあたり、実践していること、感じていることについて、どの程度あてはまりますか。それぞれの質問について、あてはまる数字を1つ選び、○をつけてください。

番号	※「世界の諸地域」の指導経験がない方は、「もし授業をするとしたら」との想定でご回答願います。	あてはまらない	あまりあてはまらない	ややあてはまる	あてはまる
1.	主題を設けて世界全州を扱うようになったことを前向きに受け止めている	1	2	3	4
2.	世界の各州について、主題を追究しながら学習させることは、難しいが面白いと感じている	1	2	3	4
3.	主題について、教科書そのままではなく、独自の設定を試みている	1	2	3	4
4.	「世界の諸地域」に関する学習指導要領の記述を確認している	1	2	3	4
5.	「日本の諸地域」における動態地誌的な学習の趣旨と比べている	1	2	3	4
6.	教科書や各種資料から、多面的・多角的に世界各州の地域的特色を把握している	1	2	3	4
7.	自分がとらえた世界各州の地域的特色に不安を感じている	1	2	3	4
8.	日本の各地方に比べ、世界各州に関する資料は見つけにくい	1	2	3	4
9.	生徒は、学習前、世界各州について知っている情報が少ない	1	2	3	4
10.	教科書の本文や資料は、生徒にとり理解することが難しく、補足説明を行っている	1	2	3	4
11.	生徒が面白いと(身近さやギャップなど)感じるような資料や話題を見つけている	1	2	3	4
12.	生徒が各州の地域的特色を理解できるよう、授業づくりを行っている	1	2	3	4
13.	教科書に記述された用語・語句は授業ですべて扱っている	1	2	3	4
14.	主題に応じて、教科書にある用語・語句の取扱いに軽重をつけている	1	2	3	4
15.	主題をもとに単元全体の構想を考えた上で、各時間の授業を考えている	1	2	3	4
16.	各時間の授業では、教科書の見開き2ページの内容を順に扱っている	1	2	3	4
17.	教科書の各州の内容を、主題に基づいて再構成して(教科書の記述順とは関係なく)扱っている	1	2	3	4
18.	単元の導入では、単元のねらいやゴールを生徒に提示している	1	2	3	4

19. 主題を生徒の課題意識や各時間の学習課題に落としている	1	2	3	4
20. 地図(一般図・主題図)や景観写真、統計資料などを組合せ、生徒に主題や学習課題の追究を促している	1	2	3	4
21. 主題や学習課題の追究では、生徒の発表や議論を大切にしている	1	2	3	4
22. 単元のまとめでは、主題との関連を意識してまとめている(まとめさせている)	1	2	3	4
23. 主題の追究だけでは扱えない(落ちてしまう)用語・語句を、単元の導入やまとめなどでフォローしている	1	2	3	4
24. 入試のことを考え、教科書にある用語・語句をすべて扱っている	1	2	3	4
25. 主題に基づき学習させる一方、教科書に記述されたすべての用語・語句を扱うことに、戸惑いや迷いがある	1	2	3	4
26. 地理的な見方や考え方の育成を意識し、授業づくりを行っている	1	2	3	4
27. 「世界の諸地域」において、公民的資質の育成を意識し、授業づくりを行っている	1	2	3	4
28. 「世界の諸地域」に関するよりよい授業例を求めている	1	2	3	4
29. 「世界の諸地域」の授業づくりについて、他の教員とよく話(情報交換や課題の相談等)をしている	1	2	3	4

Q I-2 上記 1～29.のうち、とくにあてはまる番号を3つ挙げてください。( ) ( ) ( )

Q II-1 「世界の諸地域」の授業づくりについて、相談や助言を求める(機会がある)としたら、どのようなことを聞いてみたいですか。それぞれにあてはまる数字を1つ選び、○をつけてください。

番号	聞いて	あまり聞いて	やや聞いて	聞いて
	みたくない	みたくない	みたい	みたい
1. 「世界の諸地域」のねらいや、どのような考え方で授業づくりをすすめたらよいかについて	1	2	3	4
2. 世界各州の地域的特色をどのようにとらえたらよいかについて	1	2	3	4
3. 世界各州に関する資料の集め方について	1	2	3	4
4. 世界各州の学習でどのような主題を設定したらよいかについて	1	2	3	4
5. 主題をもとに単元をどう組み立てたらよいかについて	1	2	3	4
6. 一時間の授業をどう組み立てたらよいかについて	1	2	3	4
7. 地図(一般図・主題図)や景観写真、統計資料などの活用について	1	2	3	4
8. 「世界の諸地域」の授業づくりを行う上での各自の疑問や課題などについて	1	2	3	4

Q II-2 上記 1～8.のうち、とくに聞いてみたい番号を3つ挙げてください。( ) ( ) ( )

Q III-1 「世界の諸地域」の授業づくりについて、相談や助言を求める(機会がある)としたら、どのような人に話を聞いてみたいですか。それぞれにあてはまる数字を1つ選び、○をつけてください。

番号	聞いて	あまり聞いて	やや聞いて	聞いて
	みたくない	みたくない	みたい	みたい
1. 世界各州の地理を研究している大学教員	1	2	3	4
2. 「世界の諸地域」の授業づくりを研究している大学教員	1	2	3	4
3. 「世界の諸地域」の授業づくりを研究(勉強)し、実践している中学校社会科教員	1	2	3	4
4. 県や市町の社会科指導主事	1	2	3	4
5. 各市町の社会科教科リーダー、指導員・研究員 など	1	2	3	4
6. 近くの中学校の社会科教員	1	2	3	4
7. 校内の社会科教員	1	2	3	4
8. 自主的に参加しているサークルなどの社会科教員	1	2	3	4

Q III-2 上記 1～8.のうち、とくに聞いてみたい番号を3つ挙げてください。( ) ( ) ( )

Q IV-1 「世界の諸地域の授業づくり」について、相談や助言を求める(機会がある)としたら、どのような機会で聞いてみたいですか。それぞれにあてはまる数字を1つ選び、○をつけてください。

番号	聞いて	あまり聞いて	やや聞いて	聞いて
	みたくない	みたくない	みたい	みたい
1. 校外研修会の講義で	1	2	3	4
2. 校外研修会の授業づくり演習で	1	2	3	4
3. 校外研修会の実践報告で	1	2	3	4
4. 研究授業(他者)の事前検討会や事後検討会で(実際の具体的な授業をもとに)	1	2	3	4
5. 研究授業(自己)の事前検討会や事後検討会で(実際の具体的な授業をもとに)	1	2	3	4
6. ふだんの授業(他者)の事前検討や事後検討で(実際の具体的な授業をもとに)	1	2	3	4
7. ふだんの授業(自己)の事前検討や事後検討で(実際の具体的な授業をもとに)	1	2	3	4
8. サークルなど自主的な研修会で	1	2	3	4

Q IV-2 上記 1～8.のうち、とくに聞いてみたい番号を3つ挙げてください。( ) ( ) ( )

Q V 世界各州の地域的特色をとらえるために、よく参考にするものすべてに○を付けてください

- 1 教科書 2 指導書 3 資料集 4 地図帳 5 DVD等映像教材 6 世界国勢図絵 7 新聞 8 テレビ番組  
9 インターネット 10 地理学専門書・雑誌 11 社会科教育専門書・雑誌 12 図鑑・図書室にある書籍 13 旅行・観光雑誌

※記入漏れがないか、いま一度ご確認ください。御協力、誠にありがとうございました。