

# 社会科授業における教師力を高める省察の研究 (1)

Research of reflection in the social studies class to raise a teacher skill

須本 良夫 (Yoshio Sumoto)

## 1. はじめに

授業研究とは何か。

何のために授業研究をするのか。

これまでも繰り返され、社会科の授業研究においても、何度となく言われたテーマである。もちろん授業研究とは、授業者の意図のもと、提案授業を多くの参観者によって吟味、再構成し次の授業機会あるいは、子ども達の資質や能力の育成に役立たせていく為のものである。また、他者の授業を観ることによって、今の自己の行なっている授業と対話し、よりよい授業改善を目指す為のものである。こうした授業実践に向けての意見に異論は無い。

では、これまでの授業研究は、誰が行なってきたのか。前述の理由から、中心は実践者である教師とその周囲の教師である。研究者もそれを支える形でともに参加をしてきた。研究者が支えるのは、授業理論においてであり、実践者の教師とそれぞれのスタンスによって、授業のとらえ方に違いもあった。いずれにせよ、これまでの日本の教育水準を保ててきたのは、授業について教師自らが真摯な姿勢で向かい合うとともに、周囲からの批判的構築による教師力の向上という授業実践研究があったからだということには間違いはない。

このように授業研究の場は、子どもの育成以外にも教師自身の子どもの見方や授業スキルなどトータルで教師力も向上させている。しかし、教師力の向上が期待出来るにもかかわらず、こうした授業研究そのものが形骸化している場合もある。教育社会学者の門脇厚司は次のように指摘する。

「教育委員会が掲げている教師の課題の中に校内研修が日常化されていないことがある。教師がお互いの授業を観察し合い、気付いた改善すべきことを素直に指摘しあうことで教

師としての授業力や実践的指導力を高めることを目的に校内での自主的な研修を多くすること自体はそれ自体好ましいことであり、大いに推奨されるべき事である。(中略)しかし、研修の内容となると問題が多い。その中で最も気になるのは、お互いを褒め合うことが状態になっており、率直に批評し合うことがほとんどみられないことである。」<sup>(1)</sup>

その背景には、現状の学校現場の抱える教師間の人間関係や授業力の向上への意識の低下、事前準備や授業後の協議会での負担感などといった問題点を伺うことができる。このような負の要因を払拭しなければ、授業研究を通していかに子どもの学習を構築して行くのかという議論にはならないのが現状である。

そのために教育委員会や管理職などは、様々な研修などを試みている。国レベルでいうなら、十分なシステムになっているかどうかは議論が分かれるが、免許更新制もその一つに入る。また、教師になる教員養成システムの見直しなども各大学期間で様々な取り組みが行なわれている。

そうした大きなシステムの変更は、結果が見えるには時間のかかる部分である。目前の子ども達を伸ばす授業研究とはいかなるものか。これまでの教師が行なってきた授業研究の手法や海外の動向を踏まえ、教師力の向上へつなげる社会科の授業研究はどうあるべきかを整理していきたい。

## 2. 教師力研究としての授業協議

### ① レッスンスタディの広まり

世界各国を見回してみると、これまで日本の社会科に限らず授業研究そのものがレッスンスタディとして評価され、その蓄積を取り入れる動きが多かった。しかし、1990以降、諸外国で

レッススタディの研究が進み、授業研究への取り組みが積極的になされるようになった。

ルイスによれば、アメリカのある小学校でレッススタディを取り入れている場合、取り組み開始初年と3年目では生徒の思考や活動に言及した発言の比率は18%から43%へと上昇したと報告されている。また、それに付随して数学の学力テストの成績が同じ学区の他の学校より平均で3倍近く伸びた事も明らかにされている<sup>(2)</sup>。これは単純に指導案レベルの改善から、子どもの学び・知識の向上までも含めたほぼ日本で目指している授業研究と同じような展開がなされている一例であろう。また、社会科に関しては、学会などが主導し外国研究者との協働連携も深めつつレッススタディの在り方や詳細な研究が協議され始めている。

## ②教師力育成への拡大

レッススタディとともに、その国々にもともとあったアクション・リサーチ、スタディ・グループ、カリキュラム開発、ピアコーチング、作品検討(パフォーマンス評価)、などを含め授業に焦点を当てつつも、それを組織構成していく教師の力量形成に視点が当てられることになった。もちろんそこには教師育成の源である大学での教員養成システムも重要な要因であるが、本稿では授業における教師教育の育成に注視していく。

アメリカの教師教育の育成に関して、八田幸恵氏がショーマンのPCK (Pedagogical Content Knowledge)<sup>(3)</sup>といわれる概念を紹介している。この概念は教師の基礎知識といわれ、各教科の内容と方法の混合物を表すと定義されている。ショーマンのPCK概念は、教師自身の学習過程の研究のために参照され、教育の実践現場でも多く活用されている。ショーマンはアメリカ中学教師の単元計画と実際の教育実践を観察し、そうした中から授業計画や教師自身の変化を省察していく教師の知識あるいは学習過程を図1のようにまとめている。

ショーマンの述べる教師の判断過程の中では、図1の理解から評価までが一つの授業設計－実施場面である。理解とは、教授すべき内容理解

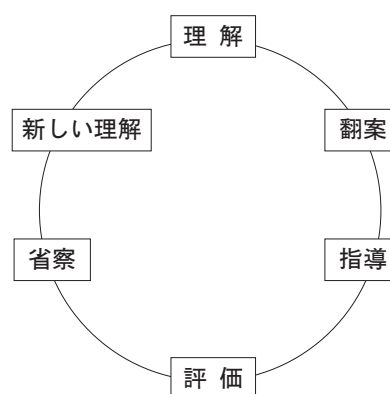


図1 教師の判断過程 Shulman1987a作成<sup>(4)</sup>

にあたり、教師自身の教材解釈なども含まれる。次の段階は翻案であるが、教師の教材研究はあくまで主観的なものであり、それを授業へ位置づけていくためには、さらなる批判的解釈や児童の実態が考慮されることになる。そして指導が実際に行なわれることになる。

授業後には、日本でも教師自身が様々なふりかえりの方法を行うが、ショーマンはそれを省察という形で設定し、新たな教師の理解へつなげていくことを述べている。

このサイクルそのものは、日本の教師は行ってきたことである。重要な点は教科独自の教師の基礎知識という点の要求あるいは育成が述べられていることである。ショーマンは、内容に関する知識の議論の少なさを指摘している。これは内容教科といわれる社会科の場合は重要な指摘である。日本でも中等社会科あるいは地歴科・公民科においては、教科としての内容の専門性が発揮されている。しかし初等教育の現実には、様々な教育環境を取り巻く要因のため内容まで要求しきれていないことが多いのが現実である。そのため、社会科教育に携わる教師力全体の底上げがなされているかどうかは不明のままである。次にその現状を記していく。

## ③日本の教師力育成の取り組み

上記で述べてきた諸外国の動きと同様に、我が国でも中教審で公教育を支える教員の資質能力の向上の部会が設けられ話題となった。現状では教員養成について話題が集中しているが、学校管理を含め教師の授業力向上については今後も話題となるであろう。

これまでも各教育センター等が、教師の成長過程に合う研修や教職大学院の設置などを試みている。これらは一定の成果は出しているが、他にも教師力全体に関する視点が求められている。例えば平成20年に東京都では公立学校教員の資質・能力の向上に資するため、「東京都教員人材育成基本方針」<sup>⑤</sup>を策定した。その基本的本的な考え方として記された視点の5つは、これまで伝統技術のように扱われてきた教師力を、改めて全体像を把握していく一つの指針となるであろう。

表1 東京都教員人材育成の基本的視点

|     |  |
|-----|--|
| 視点1 | 初任者から管理職までの経験や職層に応じて身に付けるべき力を提示することにより、人材育成の目標と道筋を明確化する。     |
| 視点2 | 配置管理、昇任、OJT、研修人事考課制度などを人材育成の仕組みとして体系化し、今後の方向性を示す。            |
| 視点3 | 人材育成は管理職の最も重要な責務であることを人明らかにし、各学校において校長の責任の下、人材育成の推進体制を確立する。  |
| 視点4 | 教員は、自らのキャリアについて将来展望をもち、身に付けるべき力を自覚し、職務遂行等を通じて積極的に能力開発を行っていく。 |
| 視点5 | 特に、初任者から組織人としての意識を啓発し、組織的課題解決ができる人材育成を重視する。                  |

東京都以外にも京都府や横浜市、広島県などそれぞれ教育センターや教育委員会を中心に、OJT（On-the-Job Training）つまり授業に関わる研修によって授業力、教師力を高めようとする動きは活発である。横浜市では、ワークショップ型の授業協議会の手法を用いて授業評価に主体的にかかわり個々の教師力へ還元する方法を試みている。千葉市教育センターでは「教師力に関する研究」として実際に達人と称する29名の教師から、それぞれ1時間程度の聞き取り調査を行い、各教師から導き出されたものから共通性の高いものを中核となるコンピテシーとして策定している（表2）。

表2 教師力に必要なコンピテシーの一致率

| 大項目コンピテシー                | 小項目コンピテシー    | 一致率  |
|--------------------------|--------------|------|
| 第1項目<br>子どもを伸ばす基本的コンピテシー | 聴く力          | 0.59 |
|                          | 見る力          | 0.45 |
|                          | 話す力          | 0.41 |
|                          | 対話力を育てる力     | 0.66 |
|                          | 自由な空気作り      | 0.59 |
| 第2項目<br>授業を深める基本的なコンピテシー | 一瞬の対応        | 0.93 |
|                          | 課題・ゆさぶり      | 0.55 |
|                          | 体験           | 0.34 |
|                          | 興味関心・ユーモア    | 0.79 |
|                          | 主体性・ささやき・ほめる | 0.34 |
| 第3項目<br>授業を創り出す基本的コンピテシー | 学習習慣の形成      | 0.48 |
|                          | 授業構成         | 0.9  |
|                          | 教材探し         | 1    |
| 第4項目<br>自分を伸ばした要素        | 省察           | 0.86 |
|                          | 伸びた時期        |      |
|                          | 授業研究         |      |
|                          | 独自の研究会理想の教師  |      |
|                          | オンデマンド       |      |
|                          | やりがい感        |      |

（千葉市教育センター<sup>⑥</sup>）

これらの取り組みで着目をしたい点は、アメリカや日本各地の教師力向上への取り組みは、それぞれ異なりはするが、それぞれ授業の向上には授業前－実際授業－省察といわれる一連の過程を、何らかの方法で見なおす必要性をうたえていることである。このように教師力自体は幅のある概念である。本編ではシューマンの判断過程にそって、授業の事実を基にして問い直し、授業に関する教師の見方や考え方を吟味し、再構成して授業を向上させようとする力と捉える。そう考えるならば授業後の省察（reflection）にあたる授業協議会の場というのは、教師力が向上する場である。

しかし、そういった気持ちで向かわないまま、協議会そのものが負担であるという声があるのも事実である。そこで、教師の基礎知識が協議会でどのように教師力の向上へつながっているのか実際の授業及び協議会の意味を次に探っていく。

### 3. よいとされる授業

#### ①社会科授業研究の実情

授業研究が教師力或いは授業の向上に効果があるということが確認できても、実際に社会科の授業研究はどれくらい行なわれているのだから



うか。国立教育政策研究所から出された「社会系教科における現職教員の授業力向上プログラム作成のための研究」<sup>5)</sup>に於いて、平成18年度の校内研修についての調査結果(調査配布数166校、回答数100校、有効回答数59.64%)が報告されている。この調査によれば、100校中18校は、社会科の研修が実施されていないと報告された。約2割が実施されていない状況は少ないとみるほうが妥当であろう。同時に研修が少ない状況では研修内容が重要になるが、研修内容で多いのは授業指導案の協議、授業参観-協議という研修であり、実践現場では当然ながら授業を大事にしているといった点が伺える。(このアンケートは各県の社会科の中心になっている先生や校長の勤務校へ配布している)

では、なぜ社会科の授業研究或いは研修が少ないのであろう。多くのポイントを挙げる事が出来るが、一つには学習指導要領などで基礎基本の重視がいわれ、算数、国語を基礎学力と捉えて研修が集中している。その背景要因は全国学力テストと県独自の学力テストの教科への対応であり、社会科以外の学力向上へ傾倒した向きは多い。半面、教師からは社会科授業は大変だ、難しいという声も多く、現場の抱えるジレンマが伺える。

こうした校内の授業研修不足をカバーするのが、県・市の教育センターの講座や県の教科部ごとの授業研修である。また、参加人数は少ないかもしれないが、附属学校等への研究会に参加、民間の教育団体や同好会への参加などがなされている。しかし、どれも年に数回のものである。つまり、少ない数の中で社会科における教師力を高めるには、自己研修までも含めた教師自身の学びの意味の理解と統合がされなければならないということが浮き上がってくる。

## ②授業観の不一致

社会科授業理論は、教科として成立してから学習指導要領の変遷過程の中で経験主義と系統主義への対応に迫られ、教科理論の中へ幾つかの異なる主張を抱え込むことになった。一方では、社会科へ極めて密接な周辺の出来事として道徳の独立・生活科の誕生(低学年社会科の廃

止)・総合的な学習の時間設立といった出来事もあった。こうして社会科がスリムになり、本来の芯ともいえる部分だけが残った現在の状況だとしても、先に述べた社会科という教科観の認識の違いは残ったままである。これら一連の教科観の違いが生じた背景については、学芸大学の渡辺竜也氏が『社会科教育』の中でまとめている<sup>6)</sup>。渡辺も教科観の違いを分類しているが、一般に①理解型 ②説明型 ③意思決定型 ④問題解決型 ⑤社会参画型 などがあるとされる。

こうした教科観が残る背景として、戦後から始まる社会科学習指導要領の位置づけがある。他の教科でも学習指導要領の趣旨は反映するが、社会科の場合はそれぞれの意向を受けた教育団体が存続しそれぞれの主張を繰り返してきた。また、研究者のスタンスと各県の社会科教育風土も挙げられる。先の教科観を支えるのは、その研究を行なう研究者(教育団体を含める)である。学習指導要領を中心にして大学の教科教育法で学べば、それが教師としての骨格なる。別の大学では、学習指導要領は一つの立場にすぎないと教わり、他の主張の立場から理論を学べば社会科教師としては異なる骨格を持つことになる。また、各県ごとの社会科教育への風土も影響を与える。学校現場では、理論的背景より実戦上の論理が求められ、学習指導要領に準じた県独自の社会科観を先の骨格の周りに装うことになる。つまり、教師により社会科教育観は異なっているといえる。特に初等の社会科教育ではこうした流れが顕著である。

## ③授業の実際とずれ

授業を実施し、その協議を行なう協議会に於いても、先の授業観が不一致なものが互いの立場を主張するならば授業研究そのものが不毛なものとなりかねない。その防止のためには、授業者は何を、どのように狙う授業であるのかを明確に指導案に記す必要がある。その上で、参観者は協議会で意見を述べていくことになるのだが、それでも議論が上手くかみ合わない場合も多い。

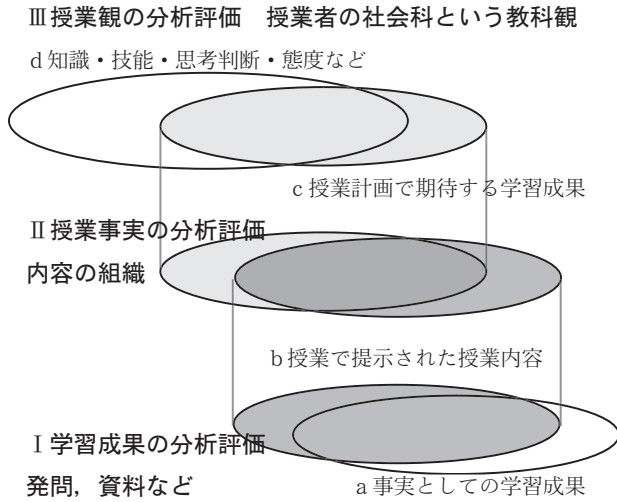


図2 授業分析の実際と観点の構造

図2は棚橋健二氏が授業の事実から授業観へと記された図<sup>9)</sup>を筆者なりの修正を行なっているものである。棚橋は授業を観察・評価する際には、I・II・IIIの階層を意識して授業分析あるいは授業者の意図を探ることが重要であると指摘している。なお、各層の説明は次に解説している通りである。

III層：授業観の分析の層（授業者の授業観と指導計画）

c 事前に指導案などで期待した事実と d 授業者が描く社会科授業像のずれの吟味・解釈の層

II層：授業事実の分析の層（指導計画と授業の教師）

b 教師が授業で実施した事実（教師が授業で行なった発問、板書、課題など）と c 事前に指導案などで期待した事実のずれの吟味・解釈の層

I層：学習成果の分析の層（授業の教師と子どもの事実）

a 子どもの学習の事実（子どもの発言、記述、習得した知識など）と、 b 教師が授業で実施した事実（教師が授業で行なった発問、板書、課題など）とのずれの吟味・解釈の層

社会科授業の理想は図3に示すように3層の4つの円が授業前と授業後で一致することである。しかし、授業実践に於いてそういったこと

は、ほぼあり得ない。それは、学習者が多様な社会の見方・考え方をもち、その実態を元に予想はできても、教師の意図通りに操作出来ないのが授業である。そのためI・IIの層で円が一致することはない。

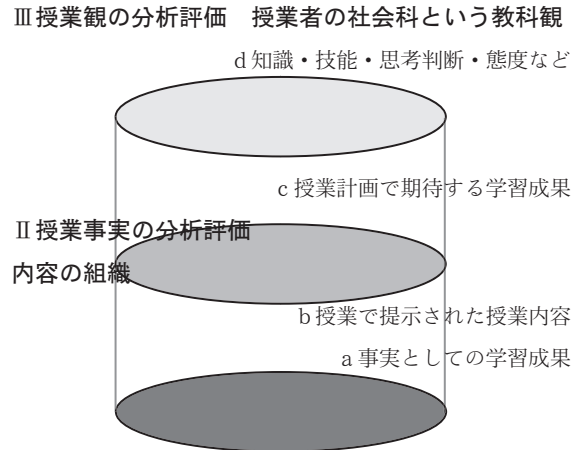


図3 理想の社会科授業

さらに、参観者と授業者が前述した異なる社会科観から意見を述べ合っても、授業協議は空中戦となってしまふ。III層のdの円に関しての立ち位置そのものが議論の対象になり、授業の事実の議論が何に対してのずれなのか不鮮明なものとなってしまふ。その場合は当然、授業者にとって成長の機会とはならない。

4. 実際の授業と授業協議会

(1) A小学校の校内研究

①教師（授業者・参観者）の実態

授業協議会を詳細に分析するには、実際の協議会の発言分析が必要である。しかし、録画や録音などが入ることを伝えたと、素直な議論となく事もある。そこで、今回は概略及び授業後に出された文章からその中身に迫る。本提案で紹介するのは、ある大学の附属小学校の社会科の授業公開後の授業協議の事例である。

授業者は校内では中堅であり、附属小学校で5年の経験がある。また、附属小学校のため年に1回の研究会を行っている。校内だけの研修会も行なわれており、その研修は学校の研究主題の各教科部がどのように迫っているかを見極

められ、公開の研究会へつながる形で行なわれている。よって、授業者の実態としては、他の参観者へ授業を公開し、意見を受け入れることへ抵抗感は少ない。また、参加している他の教師も附属学校の役割を意識し、積極的に授業吟味をする姿勢をもっており、積極的な発言がなされた。

## (2) 授業協議会と議論

この学校の授業協議の方式は、次の通りである。

- ①授業者の一言
- ②授業への質問
- ③事前に設定された、協議の柱に沿って意見交換
- ④助言の先生から（指導主事，大学）
- ⑤管理職より 挨拶

①～⑤は、多くの授業協議会で用いられるフォーマットである。③の意見交換所では授業者や研究者も入ることがある。今回の場合、ほぼ参観者と授業者の意見交換であった。協議会の資料としては、授業の前に社会科部が提案した本授業で目指すもの（資料1）、単元の計画（資料2）、指導案、授業の発話記録（資料3）が配布された。

協議会では、議論の焦点科のため協議の柱が設定される場合とされない場合で参加者や司会の役割も異なる。この協議会は、授業後すぐ協議がなされたため、参観者自身が協議の柱そのものの理解とそれにそった授業の見方、授業分析ができる力量が要求された。今回の協議の柱も事前に配布されており、学校共通の授業の目標に絡んだ以下の2点であった。

1. (学びの実感の) ねらいの内容を吟味  
論点1 終末まで意識できる「ねらい」の内容とは、どのようなものか。
2. ねらいを意識しつづける指導・援助の在り方  
論点2 (学びの実感の) ねらいを意識しつづけるものを顕在化する方法とは何か

図2にあった学習成果の分析のずれとは、授業者のねらう社会科の意図と実際の子どもの学びとずれである。しかし、今回のような学校の

研究テーマが要因として入る場合は、さらに授業者の社会科観と学校のテーマの間にもずれが生じる場合がある。

本実践での授業協議会においては、1つめの柱について、教師の与えた資料が適切なものが適切なものであったかが中心の話題となった（資料4参照）。その背景には、学び続けるという問いをどう捉えたらよいのか発言者によって差が生じた。また、社会科としての授業の導入でのズレが、本当に学校としてのテーマである学びの実感を意識できるものとなるものかという部分への代案は明確に示されないままであった。

柱の2については、図2ではIの層にあたる。参観者は学校のテーマを保証していくための話題として、教師の支援の在り方を語った。しかし、授業者の思いは自分がやりたい授業観をもとにした観点から受け答えがなされていた。資料4にあるように、▲終末まで意識しつづけるまでに、「なぜか？」だけでなく、「どんな思いで」まで知ることが大切である。という文言は、授業者の授業への思いを課題化したものと、現実の授業での子どもの姿からみえた参観者からの意見を受けたものとの間のズレである。「なぜ」と問うことと「どんな」と問うことは授業者の中では異なっていたが、それについての議論は整理されぬまま、授業後のまとめとなっている。

このように、柱が設定されれば議論が焦点化されるように思えるが、共通の立場に立たなければ、ずれは主観的意見の交換となってしまう。授業者と参観者は共通の土台の上で授業をふりかえらなければならないが、どうしても主張の食い違いでずれが生じる。その結果、より良い省察にするために、限られた時間の中で司会によって、ある地点に帰結する。本協議会では司会者が授業者の思いと協議の柱を実際の授業場面から整理されていた。しかし、司会者の力量もまた個々に差がある。

協議会はないよりある方が好ましいのは事実である。しかし、本時の事実だけでは授業者自身にとって納得のいかない部分が残ってしまいかねない。本時に於いて修正する部分は当然あるが、本来なら単元の構造そのものを俎上に載



せてその構造を議論を行ないたい。協議会は開くが、授業者が何を今後に向け修正するかを議論しなければならない。そうでなければ、授業者なりに納得するものだけを受け入れる新たな理解ということになる。これも主観的なものになってしまう。

## 5 教師の授業力を高める協議会へ

### ①納得のいく議論へ

附属学校の場合は、日常から人に見られ意見をもらうという特殊事情があるのかもしれない。そのため、紹介した協議会も非常にレベルの高い的を射た内容であった。それでも、先に述べたように授業者の成長になったか、どう思ったかは本人次第である。授業者自身が納得しない意見については、次の授業でも変わらないかもしれない。

資料4にもあるが「なぜ」と「どんな」という問いに、参観者と授業者ではどのような意識の違いがあったのか。授業者は授業展開の中で「なぜ」はどうしていけなかったかわからなければ、次の授業においても「なぜ」と問うかもしれない。一方で、他の参観者たちは「なぜ」という問いの真意はわからないまま、自分の授業から「なぜ」が消えてしまうことになる。その議論は十分になされなかった。極端な例かもしれないが、授業者の新たな理解にむけ、省察における協議会参加者全てのステップアップできる現段階の納得が必要となる。

そうすると、研修において主観的意見交換から一段階高め、議論と理論的背景・修正案（代案）の協議会を考えていく会がどこかの段階で必要になる。もっとも、その方法は難しく、日常の勤務や他教科の先生の多い初等の現場では簡単にできない。

### ②本時から見るミクロとマクロなスケール分析

納得の行く議論のためには、授業の子どもの様子からしか語れない。しかし、ミクロな現象を積み重ねた背景には、社会科教師なりの単元やカリキュラムの社会観がある。本来は、参観者もそれも理解してマクロな視点から授業を見なければならない。このマクロな視点というの

が図2でいうⅢの層である。社会科が学校教育の中で他の教科と異なる点は、教師自身が単元を内容・方法共に教師の授業観に基づいて一から創り上げることである。本時が悪い、良いという意見は聞くが、単元そのものが本時に向かい、さらには単元の終結部分で子どもの成長がなされるだろうか、という議論がされる時間は非常に少ない。しかし、社会科授業をする教師の基礎知識の育成には、その点の省察こそさらに比重をかけるべきである。

本単元の場合、社会科部は「単元を通した課題」を一つの研究テーマに挙げている。しかし、議論になるのは授業場面の本時の課題についてである。授業後に授業者へ聞き取りを行なうと、単元を通した課題は教師が与えたという回答であった。ここに、授業者も研究授業ありきの点が伺える。そうした点を修正するためにも、単元全体の教師が行なう授業への意思決定を吟味の対象としたいものである。授業の協議の柱ではミクロに迫っても、それがマクロな単元のどこに位置付いていくのか授業者・協議会参加者へ新たな理解が要求される。

また、そうした意識を育てる協議会にしなければ、提案授業・協議会を通して参観者自身も社会科授業の理解へはたどり着けず、どの授業でも通用する授業技術に陥ってしまいかねない。

この改善のためには、

①授業者の社会科観の公開と伝達

②校内研究の主題の共有化と具体化

③継続的な授業の追跡と日常的な授業公開などという、日本のレッスンスタディはすごいと言われた部分とともに、社会科独自で何をねらっているのかという意識を加味して継続していかなければならない。

## 6 おわりに

実際の教育現場の負担が多いのは事実である。授業理論までを踏まえて、授業研究をすることは難しい。紹介した事例は附属学校であり、教師集団としての授業への意識も高い。それでも教科なりの理論となると多くは要求できない。授業研究といいつつも、理論は排除されてしまう。附属学校でさえそうなるのだから、社会科

へのハードルが高い現実の学校にそうした要求は行えない。最初に課題として挙げたように社会科の研究授業そのものが減少しているのもうなずける。

しかし、一つの提案を丁寧に観て、単元の考え方を参観者も共にすることこそ実は社会科授業への負担が軽減し、研修から教師力が向上するのだということをお勧めしていかなければならない。今後、実際に授業をした教師自身の聞き取りなどを行い、授業協議会の意義などを問い直してみたい。

### 《引用文献・参考文献》

- (1) 門脇厚志「教育社会学研究と教師教育の課題」『現代の教育改革と教師』東京学芸大学出版会、2011、p.149
- (2) キャサリン・ルイス（秋田喜代美訳）「授業研究

アメリカ合衆国における発展と挑戦」『授業の研究 教師の学習』明石書店、2008、pp.16-17

- (3) 八田幸恵「カリキュラム教育と教師教育」『現代の教育改革と教師』東京学芸大学出版会、2011、p.155
- (4) 八田幸恵「リー・ショーマンにおける教師の知識と学習過程に関する瑠璃論の展開」『教育方法学会研究』日本教育方法学会、2010、p.74
- (5) <http://www.metro.tokyo.jp/INET/OSHIRASE/2008/10/DATA/20ian601.pdf>
- (6) 教育研究部門「教師力に関する研究」千葉市教育センター、2010、p.11
- (7) 国立教育研究所『社会系教科における現職教員の授業力向上プログラム作成のための研究』2009
- (8) 渡辺竜也『社会科教育』明治図書、2011.4～2012.3
- (9) 棚橋健治『社会科の授業診断～よい授業に潜む危うさ研究』明治図書、2007、p.25

### 《資料1》事前に配布された、社会部の授業への主張

社会科全研が近づいてきています。今回の論点をもう一度確認し、紀要をまとめていってください。

社会全校研における論点から

社会科部の主張1 終末まで意識できる（実感の）ねらいとはどのような内容にすればよいのか

論点1 （実感の）ねらいの内容を吟味する

- ・社会科部では、終末まで意識できる「実感のねらい」は、『単元を通した課題』とする。第一時に『単元を通した課題』を作ります。『単元を通した課題』は、資質・能力を含むものである。「問う」「つなげる」「求める」のうち、特に「求める」ことが単元を通して意識できるものであると考える。
- ・『単元を通した課題』は、追究の時間に導入時に確認し、終末時にまとめる。毎時間の追究によって、『単元を通した課題』についての考えのよさや確かさの変容を児童が感じることができると考える。

社会科部の主張2 ～教師が児童のとらえをどう行くとよいのか～

論点2 ねらいを意識しつづける指導・援助の在り方

◇個人一人ひとりが（実感の）ねらいを意識し活動を続けることで、終末時に（実感の）ねらいに立ち戻り、学びを実感する姿にせまることができていたか。

- ・社会科部では、（実感の）ねらいを意識しつづけるものを顕在化するために、「問う」「つなげる」「求める」という資質・能力をはたらかせる学習過程に位置付けている。単元を構造化する際、何を「問う」のか、何を「つなげる」のか、何を「求める」のかを事前に明らかにしておきます。そうすることで、児童が意識して学びを進めているかを把握し、指導・援助に当たることができると考える。

### 《資料2》単元の計画

単元名『郷土に伝わる人々の願い』（全9時間）

#### 【単元の目標】

- ・昔の道具の使い方や当時の人々の生活の様子を進んで調べようとする。（意欲・関心）



- ・昔と今の道具の違いから、昔と今の生活の違い、や当時の人々の願いについて具体的に考える。(思考・判断・現)
- ・道具調べを通して、身近な人から必要な情報を集めたり、年表や資料を読みとったりする。(資料活用)
- ・地域の人々のくらしが変化したことや人々がよりよいくらしを願ってきたことを理解する。(知識・理解)

【指導計画】

| 時 | 学習活動   | 資料                                | 学びを実感する資質や能力                               |  |  |
|---|--|-----------------------------------|--|--|--|
|   |  |                                   | 問う   | 求める                                      | つなげる   |
| 1 | 1 学校の行われている祭の新聞記事を見せる。<br>2 課題化<br>自分のまわりで行われている祭や年中行事は何があるだろうか？<br>3 交流<br>4 「単元を通した課題」を設定する<br>人々は、祭や年中行事に何を求めているだろうか<br>5 今後具体的に追究していく火祭りの写真を提示する。                                    | 資料「新聞記事」                          | ○人々は何をしている？<br><br>○なぜ火の中に入るのだろうか？         | ◇祭に何を求めているのだろうか？                         | △私の家のまわりには○○祭がある<br><br>△自分だったらやれないな。                      |
| 2 | 1 資料提示<br>2 課題化<br>kさんはなぜ火祭りのみこしに参加しているのだろうか？<br>3 追究<br>kさんは、自分から保存会に入った。<br>4 交流<br>親子で火祭りに参加することを楽しんでいる。<br>5 結論<br>kさんが祭に参加するのは、地域の祭りを自分の手で続けていきたいという願いがあるからだ。<br>6 単元を通した課題についてまとめる | 資料「火祭りのVTR」                       | ○Kさんは前日や当日何をしています？                         | ◇Kさんは祭で家族の仲を深めようとしているんだ。                 | △自分なら暑い日の中に入れないから担がない。<br><br>△Kさんと同じようにお父さんと一緒にみこしを担ぎたいな。 |
| 3 | 1 資料提示<br>2 課題化<br>Fさんは、なぜ毎年火祭りを見に行くのだろうか？<br>3 追究<br>家族が楽しんでいるのを見たい。<br>4 交流<br>毎年行われているものであるから続けたい。<br>5 結論<br>祭りは毎年行なわれ、家族が集まるなど、地域の人の楽しみとしている。<br>6 単元を通した課題についてまとめる                 | 資料「地域の人の話」<br><br>【評価規準】思考・判断・表現  | ○Fさんは、祭に参加して何をしている？                        | ◇Fさんは、祭に参加して楽しみたいという気もちがあるんだ。            | △毎年楽しみにしている気持ちわかるよ。  |
| 4 | 1 資料提示<br>2 課題化<br>Kさんがわざわざ東京から火祭りを見に来るのはなぜか。<br>3 追究<br>・テレビを見て知り、その魅力を味わいたい。<br>4 交流<br>・地域に伝統的な祭りがあると知った。<br>5 結論<br>・伝統のある祭りを実際に体験してみて、その良さを感じたい。<br>6 単元を通した課題についてまとめる。             | 資料「観光客の話」<br><br>【評価規準】思考・判断・表現   | ○Kさんが来る理由は何だ？<br><br>○手力の火祭りには、ひきつける何かがある。 | ◇Kさんは力の祭を楽しみにして見に来るんだ。                   | △自分だったらわざわざ遠いところから来ない。                                     |
| 5 | 1 資料提示<br>2 課題化<br>Yさんが観光客の受け入れを断るのはなぜだろう。<br>3 追究<br>地域の人が参加できるようにする。<br>4 交流<br>祭りは地域の人の願いを大切にしていかなければならない。<br>5 結論<br>文化財に指定されることで伝統や文化を守ってほしいという岐阜県の願いがある。<br>6 単元を通した課題についてまとめる。    | 資料「保存会」の人の話<br><br>【評価規準】思考・判断・表現 | ○Yさんが断る理由は何だ？<br><br>○地域の人たちはどう思っている？      | ◇Yさんは地域の人が参加できることが大切だと考えている。             | △自分なら観光客に来てもらう。<br><br>△自分が観光客なら見に行きたい                     |
| 6 | 1 資料提示<br>2 課題化<br>3 追究<br>県が文化財指定している。<br>4 交流<br>文化財化されることで岐阜県の宝としてこれからも守られることになる。<br>5 結論<br>文化財に指定されることで伝統や文化を守ってほしいという岐阜県の願いがある。<br>6 単元を通した課題についてまとめる                              | 資料「行政担当者の話」<br><br>【評価規準】思考・判断・表現 | ○文化財に指定されていることがあるのかな？                      | ◇Mさんは火祭りが昔から続いていることに文化財としての値打ちがあると考えている。 | △自分が町の人なら文化財に指定されてうれしいな。                                   |
| 7 | 1 単元を通した課題についてふり返る<br>2 自分の考えの立場を明らかにする。<br>3 自分の考えの根拠を明らかにする。<br>4 考えを確かにする事実を調べる。  | 【評価規準】思考・判断・表現                    | ○何を調べるといいかな？                               | ◇自分は祭や年中行事には願いがあると考える。                   | △色々な立場から考えるとどうなるかな。  |
| 8 | 私たちは祭や年中行事に参加すべきか？<br>1 調べた内容に説得力があるか、仲間と交流をして確かめる。<br>2 自分の考えの確かさをもとに発表できるようまとめる。<br>3 課題について討論する。  | 【評価規準】技能                          | ○何を調べるといいかな？                               | ◇自分は祭や年中行事には願いがあると考える。                   | △色々な立場から考えるとどうなるかな。  |
| 9 | 1 自分なりの考えをはっきりさせ、再度討論をさせる。私たちは祭や年中行事に参加すべきか？<br>2 単元を通した課題についてまとめる   | 【評価規準】思考・判断・表現                    | ○仲間の言っていることは確かかな？                          | ◇自分は祭や年中行事には願いがあると考える。                   | △色々な立場から考えることができる。   |

《資料3》授業後に配布された授業の記録 (第5時)

※子どもの名前等は筆者により修正

|   |   |
|---|---|
| <p>教科係：授業を始める前に問題を出します。前に行った祭りは何でしょう。10秒。分かりましたか。<br/>         全員：***まつり。<br/>         教科係：立ちましょう。今日の課題は自分につなげて考えようです。これから5時間目の社会の勉強を始めます。お願いします。<br/>         全員：お願いします。<br/>         T：はい、もとめるプリントの方に、単元を通した課題が書いてありますが、最初はわからへんと言っていたけれど、だいぶかけるようになってきたね。年中行事が書けるようになってきたって人、手を挙げて。<br/>         多数挙手<br/>         T：さらに考えがわかるように、ある一人の人物が登場します。<br/>         C：Yさん。保存会のYさん。<br/>         T：保存会ではなく、保存会場のYさん。この前の祭にもいたように、この〇祭にも保存会長がいます。この保存会長は何をしているのだろう。どんなことをしているのだろう。<br/>         &lt;Yさんのプロフィールを説明&gt;<br/>         &lt;主な仕事を読み始める。&gt;<br/>         T：ちょっとこちらの方を注目 (N地区はどこやった。など)<br/>         T：観光のPR, 市役所に来る問い合わせに答える。観光ツアーの受け入れをすべて断っている。<br/>         C：次々つぶやく。<br/>         C：なぜYさんは観光ツアーで来るお客さんをすべて断るだろうか。<br/>         T：みんなやったらどうなの。自分やったら来てもいいよって子? 断る子? ここで意見が分かれるみたいやね。じゃあ課題<br/>         《静かに黙々と課題をノートに書く。》<br/>         T：私だったらってつなげて書き始めたね。<br/>         T：自分につなげながら、予想が考えられる人はすごいね。<br/>         T：理由をかいてもいいよ。<br/>         3号車→4号車→2号車→1号車→3号車<br/>         T：じゃあそろそろ、予想も書けてきたかな。じゃあ予想してみようか。<br/>         5人くらい<br/>         C：自転車の道がせまいから、車とかが迷惑だから<br/>         C：***くんにつけたし<br/>         C：昔は車がなくて、みんな歩いていたりしていたから、昔の文化を味わっていると思うから、あえて車を避けているのだと思います。<br/>         C：まず僕は自分につなげて考えて、僕だったら断ります。これは観光じゃなくて、文化だから。<br/>         C：おまつりに行く道が狭いし、当日は多くの人があるから、団体が来ると多いから、転ぶ人が多くなるから。<br/>         T：狭い道、人が多いからって理由と、伝統じゃなくて昔の文化だからだね。<br/>         T：じゃあみんなは何が知りたいのかな。<br/>         C：Yさんの…<br/>         T：Yさんの気もちや言葉を知りたいのだね。テレビを見て、ヒントとなる言葉等をこの問うのところに書き始めてください。<br/>         T：さあみんな見やすいところにいるかな。***さん0.K?<br/>         VTRスタート 6割くらいの子どもはノートを取り始める。<br/>         えっ終わり1? はやつ11<br/>         T：もう一回聴きたいって子いるかな?<br/>         見せながら机間指導。<br/>         T：今ね、狭いって意見がたくさんあるんだけど、行ったことないって子もいるからちょっとこれを見てね。赤いところが入れるところ。だいたい25mプール位の敷地かな?<br/>         **が見に行く。**も見に行きたそう…<br/>         **に声をかける。**に声をかける。<br/>         T：じゃあそろそろね、みんなと一緒に考えを深めていきたいと思います◎<br/>         T：自分の考えが正しい場合は赤で、仲間の考えのよさは青で書ききわえてほしいと思います。では、手を挙げて発表するよ。<br/>         T：どんな事実が合って、そこから何か…<br/>         C：神様にしあわせを見てもらうようIこって言うていたから、みたいとかそういう軽い気持ちで来てほしくないという気もちだと思います。<br/>         C：会場が狭く、入れないってところで、こみあって押されて転んだりしたら、楽しい祭りが、楽しくない…<br/>         C：観光バスが入ると事故が起きる。体と思います。<br/>         C：入る場所が狭いから、押されたりするとけがをして楽しくなくなっちゃう。<br/>         C：1万人も入れない大きさとってところから、押し合いとかぎゅうぎゅうづめで<br/>         C：地元のための祭りって、言うていたから、長森地区で受け継がれてきた伝統行事だから、観光客を受け入れないと思います。<br/>         T：どれくらい受け継がれてきた?<br/>         子ども：300年<br/>         C：狭いってところで、観光業者さんが受け入れないってところで、地元のための祭りってところから、300年以上受け継がれてきた祭りだから、観光のためのものではない。<br/>         C：込み合っていて狭いから、地元の人の祭りだから、込み合って、地元の人が楽しくなくなるから<br/>         C：2つあって、会場が狭いってことは、25mプール位だから、警察や灯笼が合って、結局25mより狭くなるから。あと観光ではなく、神様に見せる行事ってことから、神様に見せる行事ってことから。もう一つあるけど、それは分からない。<br/>         T：この祭りは誰がかっていうと、<br/>         子ども：地元の人</p> | <p>黒板に日付、タイトル「手刀の火祭」がかいてある。<br/><br/>         ホワイトボードを使って、教科係が授業前の問題を出す。<br/><br/>         おもな行事を読みながら、掲示の写真と照らし合わせる。<br/><br/>         課題をかく。<br/>         「なぜ保存会長の安田さんは観光客の受け入れを断るのだろうか?」<br/><br/>         黒板にプリントを張る。</p> |
|---|---|

|  |                            |
|--|----------------------------|
| <p>T :人がいて、狭いってところからここだというと、**祭りは地元の人のためである。ここがみんなのノー</p> <p>T :もう一遍聞いてみるよ。</p> <p>T :ちょっと鉛筆をおろそか。</p> <p>T :自分がYさんだったら、断るかな？</p> <p>T :断るって人→全員</p> <p>T :断らないなって人→0</p> <p>T :そこのところの思いも含めて、プリントにその思いをかき込みましょう。</p> <p>T :そろそろ書きあげられるでしょうか。</p> <p>*に声をかける。</p> <p>T :はいっでは、書いている途中の子もごめんね。どうでしょう15人くらい。</p> <p>C :私だったら、Yさんと同じように断ります。祭りってそれを引き継いできた人のためにあるから、観光客のようにただ見に来るだけだったら断ります。観光客は、ちらしとか見て、来るだけで、軽い気持ちで来るだけだから、断ります。</p> <p>*を価値づける。</p> <p>T :仲間の考えで深まったと思います。</p> <p>T :もっと祭りについて考えていきたいなあって思います。いろんな考え方、いままでの授業で深まってきましたね。これから違う人にスポットを当てて、祭りについて考えてきたいと思います。では立ちましょう。</p> <p>教科係：今日僕から見ていて、みんなYさんの気もちになって真剣に考えていたからいいと思います。これで5時間目の社会の勉強を終わります。ありがとうございました。</p> | <p>地元の人のためであると黄色で板書する。</p> |
|--|----------------------------|

《資料4》 授業職員に配布された授業からの学びの資料

## 社会科全研を終えて

1. (実感の) ねらいの内容を吟味  
 論点1 終末まで意識できる「ねらい」の内容とはどんなものか

2. ねらいを意識しつづける指導・援助の在り方  
 論点2 (実感の) ねらいを意識しつづけるものを顕在化する方法とは何か

1. (実感の) ねらいの内容を吟味する  
 論点1 終末まで意識できる「ねらい」の内容とはどんなものか

ねらいを子どもが必然性をもつことは大切である。そのきっかけづくりとしての導入としてズレを感じさせることは、有効である。(教科によってとらえはある。一つの例として考えたい)

◎導入でのズレは、一つのきっかけになった。「問う」ことをするきっかけになっていた。資料提示は有効であり、「なんで？」と内在化するものであった。

▲追求を含め、顕在化する手立ては弱い。

▲全員が読み取れる資料にしていけないと意味がない。

▲発達段階にあったものを考える必要はある。

2. ねらいを意識しつづける指導・援助の在り方  
 論点2 (実感の) ねらいを意識しつづけるものを顕在化する方法とは何か

交流活動をただ位置付ければよいというものでもないし、提示資料を工夫すればよいというわけでもない。子どもに軸足を置いたとき、手立てはおのずと見えてくる。

どのタイミングでどのような働きかけをするかを考えることこそが、子どもに軸足をおくことになる指導・援助になる。

▲交流から実感までいく学び(指導・援助)のうすさがあった。

▲発達段階にあったものを考える必要はある。

▲終末まで意識しつづけるまでに、「なぜか？」だけでなく、「どんな思いで」まで知ることが大切である。

▲ズレはどこに行ってしまったのか。

▲単元を通した課題にもう一度立ち返る必要がある。

3 指導主事の意見

(1) 学びを実感する子とは

- ・学びを実感する子とは、実感をたくさんしている子とも言える。

(2) 一人一人の心の内を大切に

- ・どういう思いがあるのか？ ゆさぶられていくことが大切。ちょっとゆさぶられた時にどう考えていくのか？ 思考のゆれから学びの実感は得られる

(3) 教科の楽しさがわかること

- ・楽しさの質をといていきたい
- ・3年生という発達段階において、感じ取られたか？

(4) 一人一人を尊重する営み

- ・実感の度合いは違うから、一人一人に机間指導、寄り添うとよい。この子に…
- ・個別指導したら、その子の見届けを。
- ・先生が一番最後に何を話すのか？

