

社会科授業における教師力を高める省察の研究 (2)

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

岐阜大学教育学部附属小学校 浅野光俊 (ASANO Mitsutoshi)
岐阜大学教育学部社会科教育講座 須本良夫 (SUMOTO Yoshio)

I はじめに

本稿の目的は、教師力を高めるための省察として、授業実践や授業後の授業協議会の内容をもとに、授業実施以前における授業者の教材研究および授業構想のあり方を捉え直すことにある。そして、社会科授業における教材研究および授業構想のあり方について一提案をすることにある。

須本良夫は、「社会科授業における教師力を高める省察の研究 (1)」の中で、教師力を高める省察を「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」と定義づけた。そして、社会科授業の中で教師力を高めるための授業協議会のあり方について提案した⁽¹⁾。そこでは、実際の授業協議会を事例にして、まず、授業者が納得を伴いながら次の実践につなげていけるように、主観的な意見にとどまらず、理論的背景・修正案(代案)について言及できる会となることを主張した。またさらに、本時の子どもの姿(ミクロなスケール)に焦点を当てるだけでなく、単元の中における本時の位置づけであったり、単元を構想する授業者の授業観であったり(マクロなスケール)を分析していく必要性を述べた。

先の須本の論文で焦点化されたのは、授業協議会のあり方についてであった。今回取り上げていくのは、教材研究および授業構想についてである。授業を省察する際には、参観した本時の授業の事実を中心に分析されることはあっても、それ以前にある教材研究や授業構想のあり方について議論が及ぶことは少ない。なぜならそれらは、授業者自身に委ねられることが多く、参観した本時の授業からは直視できるものではないからである。また、教材研究や授業構想のあり方が問われるのは、指導者に授業の指導案の内容を見てもらい、「教材研究が甘い」「何がしたいのかが見えてこない」といった指摘をもらう場合に限られることが多い。社会科授業において教師力を高めていくためには、須本が授業のマクロなスケールを分析対象とすべきであると述べたように、本時の授業の事実のみならず、それが成立するまでの教材研究や授業構想のあり方にも焦点を当て、考えていく必要がある。

そこで本稿では、まず、浅野光俊が2017年6月に実践した授業「水産業と私たちの食生活(第5学年)」について分析・検討する。そして、分析・検討した内容をもとに、教師力育成のための方略として、教材研究および授業構想のあり方について提案することとしたい。

なお、本稿で言う教材研究および授業構想については、須本の授業構想力のマネジメントの規定を援用して、「子どもたちに社会の何をつかませたいのか(内容)、つかめるようにするためにどうするのか(方法)、社会から教材を探し出し知恵を絞っていくこと」と定義したい⁽²⁾。

II 浅野実践の授業の実際と分析・検討

浅野が、単元「水産業と私たちの食生活(第5学年)」の中で計画した内容、研究内容については、以下のとおりである。指導案に示された内容を引用するかたちで示す。

1 授業計画と構想

単元の目標は、「水産資源の生産と消費をどのように続けていくべきなのか考える活動をとおして、生産量や輸入量が減少してきた理由や養殖業の実態について追究し、得られた知識や各自で収集・選択した資

料をもとに、水産資源の生産と消費を続けていくための方法について考え、表現することができる」である。

なぜなら本單元では、私たちの生活を支える漁業の背景には、経済活動の自由と水産資源の確保（持続可能）の対立が存在していることを知ることができるからである。そして、水産資源の生産を続けていくためには、限りある水産資源を保護しながら、私たちが食べ続け、将来に残していくことができることを学べる内容だからである。これは社会の法則性を示す概念である。また、このことが学習できれば、ウナギに限らず、クロマグロなど他の魚介類についても同様のことがいえるため、子どもたちが現実社会にまで学習を広げることができる点においても価値があると考えた。

特に本单元の後半で扱うウナギは、日本人が好んで食べているものの一つである。ところが昨今、乱獲や大量消費、河川整備による生育環境の変化などにより、ウナギの供給量が激減する問題に直面している。その上、絶滅危惧種にまで指定され、供給量の低下から価格上昇を招き、それがウナギを商売とする業者の減少や、利益を目的とした闇取引を助長することにつながっている。また、ウナギの生態は未だ不明な点が多く、近年ようやく実現した完全養殖も、養殖費用がかさむため普及に時間を要している段階である。その中で、現在ワシントン条約の対象にすることで、国際取引を禁止にするか否か、議論がなされている。

そうした実態を踏まえ、児童が「私たちがウナギを獲って食べ続けられるようにするために、どうするとよいのか」について考え、判断する活動をとおして、ウナギの保護と消費を続けていくための方策について考えたことを表現できるようにする。この社会事象を学ぶことは、将来、安定した食生活を送ることができるようにしていくためにも、考えていく意味のある内容であると考えた。そのことをふまえて構想した单元指導計画を本稿終末の【資料1】に示す。

2 研究について

研究内容1 協動的な学びをとおして、考えを広げ深める

本单元の本時（第9時）で扱う価値は、「禁漁期間を設ける（保護・持続可能）」か、また、「禁漁期間を設けない（経済活動の自由・文化の継承）」の2つである。どちらの価値に重きを置くのかによって、その根拠も様々である。また、生活者の立場で考えるのか、また、ウナギを扱う業者の立場で考えるのかによっても、どちらの価値に重きを置いて判断するのかは分かれるところである。個々の判断や根拠を交流し合うことによって、児童の考えが広がり、深まるようにしたいと考えた。そのイメージを図1に示す。

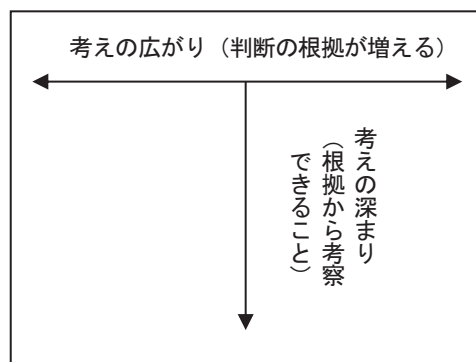


図1 考えの広がり、深まりのイメージ

なお、考えの広がりとは、判断の際に用いる根拠が増えることである。これは横に広がるベクトルのイメージである。また、考えの深まりとは、交流をとおして増えた根拠から、どのようなことがいえるのか、どうするとよいのかについて考えられることである。これは縦に向かうベクトルのイメージである。

研究内容2 確かな社会認識をもとにした価値判断場面の設定とその可視化

本单元では、現実の社会問題として、水産資源の漁獲量の減少と価格の高騰を取り上げる。またその要因の引き金になったとされる乱獲と大量消費について焦点化し、本時では、ウナギの禁漁期間を設けることの是非を考え合う場を設定する。

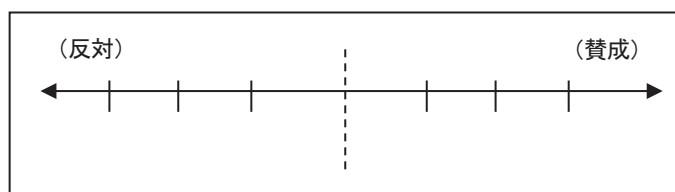


図2 思考を可視化するためのツール

その際、社会問題に対する価値判断の場面

で、協働的な問題解決を可能にするためには、個々の児童が自分の立場を明確に認識していることが必要となる。そこで、前頁図2のような思考ツールを用いれば、一人ひとりがどのような立場で何を根拠にしているのか可視化できると考えた。そして、これまでに学習して得られた知識や、各自で収集・選択した資料や情報をもとに、今後のウナギの消費のあり方について未来予測的に考えることができるようにしたい。また、そこで明らかになったことを踏まえながら、双方の立場が納得のいく方法や考えが提案できるようにする。

3 授業の実際と分析・検討

研究の主張点となる前述の2点の研究内容を中心に、(1) 授業者本人による授業分析 (TC 記録, 子どものワークシート), (2) 参会者の声 (授業協議会やアンケートの結果), をもとに分析・検討を行う。またその事実から、何が見えてくるのか考察してみたい。

(1) 授業者本人による授業分析

ここでは、授業者本人である浅野の立場から、研究内容1と研究内容2の成果について、TC 記録, 子どものワークシートの双方から分析する。結論からすると、研究内容1と研究内容2については概ね成果があったと判断した。

本時では、学習問題「ウナギを獲って食べ続けられるようにするために禁漁期間を設けるべきか」について、各班で個々の考えを話し合い、一つの考えにまとめる時間を設定した。その際、立場の違う子どもで話し合えるように、意図的に班を編成した。以下の TC 記録は、班内交流後のある班の発表である。そのうちの1つを紹介する。

- C1: 私は最初禁漁期間を設けるべきだと思っていたけれど、理由は、ウナギが取れないと養殖業者が減ってしまって、ウナギが減ると一匹の値段が高くなって、客も減って、鰻屋も儲からなくなって、そうすると、さらに養殖業者が減っていくという悪循環が続いてしまうので、禁漁期間を設置するべきだと思いました。
- C2: ぼくは最初禁漁期間を設けるべきではないと思っていたのだけれども、その理由は、資料12に仕入れ量が減ると、値段も高くなると書いてあったので、仕入れ価格を下げようとして禁漁した後も乱獲してしまうと意味がないので、設けるべきではないという立場にしました。
- C3: 禁漁するべきだという意見だったけれど、ウナギがとれないからといって禁漁すると、業者が困ってしまうので、漁を再開するとウナギはたくさんとれるようになるのだけれども、またウナギがとれなくなるという悪循環が起きるので、禁漁期間を設定するべきだと思いました。
- C4: 私は禁漁するべきではないで、夏は栄養価の高いウナギを食べることがよいとされていて、禁漁期間を設けてしまうと栄養が取れないし、江戸時代の1772年から1788年ころからある日本の文化がなくなってしまうかもしれないので、禁漁するべきではないと思いました。
- C5: それで私たちが考えたことは、どちらも悪循環で、禁漁期間を設けないとウナギは減ってしまうし、禁漁期間を設けるとウナギを取ることができないので、ウナギ専門店がつぶれてしまうし、そのお店がやめてしまうと、禁漁期間が終わってウナギが増えても、ウナギを買って取ってくれる店がなくなってしまって、養殖業者とかが減ってしまうので、私たちはその意見の間をとって禁漁期間を短くして、その禁漁期間が終わったら禁漁しなくてもよいことにして、それを繰り返すということで、最後に全員が真ん中の意見にしました。

C5 の児童の発言に象徴されるように、子どもたちは各班において自分たちで「禁漁期間を設置するべき」「禁漁期間を設置するべきではない」の双方の立場が満足の行く考えを生み出そうとした。その背景には、班の中で図3に示すような、思考ツールに自分たちの考えを可視化したことにより、どちらの意見にもデメリットがあることを見出し、班内で共有化できたことに

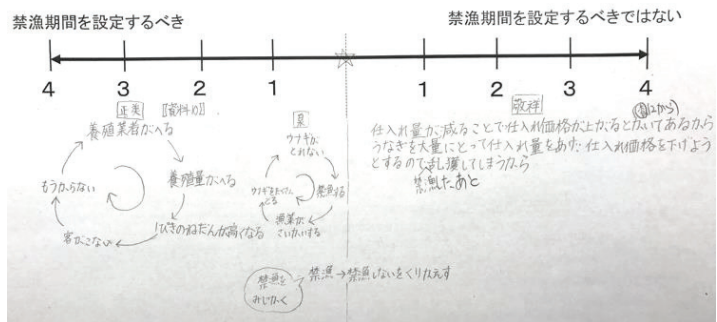


図3 思考を可視化するためのツール

よると考える。この点から、研究内容2は成果があったと判断した。また、子どもたちは本時の授業をとおして、自分の考えを自分の考えを広げたり（考えを増やしたり）、深めたりする（双方の立場からよりよい考えを生み出す）ことができたのではないかと考える。その点からも、研究内容1は成果があったと判断した。

また、右に示す図4は、子どもが実際に記入したワークシートである。A「学習問題に対する最初の自分の考え」からB「学習問題に対するまとめ」にかけて、子どもの考えがどのように変容したのか分析した。その際、先の研究内容1に示したように、考え（判断の根拠）に広がりがあったのか、広がった根拠から考え深めることができたのかをみた。

表1は、そのワークシート分析した結果である。最初の自分の考えから学習の最終場面にかけて、研究内容1にあるように、自分の考えを広げたり深めたりできたことがわかる。

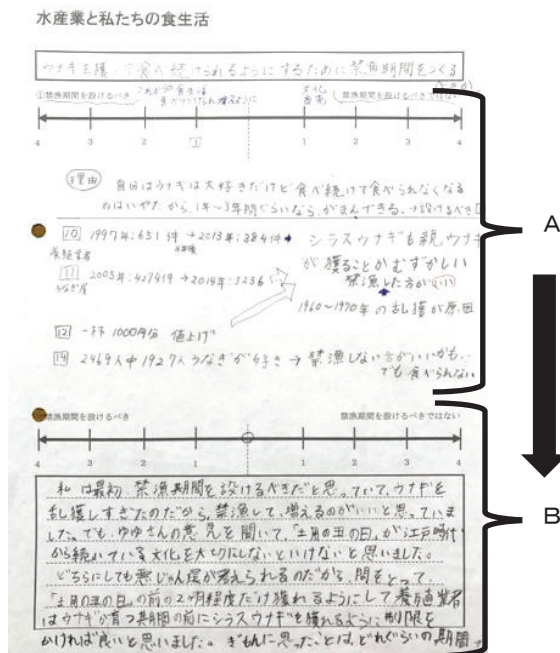


図4 子どものワークシート

表1 子どもの考えの変容 (33人)

ア	自分の考えを広げたり、深めたりすることができていない児童	2人
イ	自分の考えを広げることができた児童	6人
ウ	自分の考えを広げ、深めることができた児童	25人

一方で、TC記録、子どものワークシートから問題点を指摘することもできる。それは、知識の活用という問題である。先に示したTC記録を見ればわかるように、単元で獲得した知識を活用できている部分は、下線部の部分に過ぎない。それ以外は、本時の中で提示された資料や、子どもの生活経験による部分が多い。それは、子どものワークシートにおいても、同様のことがいえる。つまり、最初、学習問題に対する自分の考えを示す際には、本時の中で提示された資料が手掛かりとなっていた。そのことについては後の「(2) 参会者による授業分析」でも付け加えて論じる。

(2) 参会者による授業分析

ここでは、参会者の立場から、研究内容1と研究内容2の成果について分析する。参会者は授業者と同じ現役の教員がほとんどである。そういった方々から、協議会、さらには、アンケートをとおして様々な意見をいただいた。結論からすると、参会者は研究内容1と研究内容2に対して肯定的なところもあれば、研究内容2を中心に批判的であった。

その根拠として、研究内容にかかわる主な意見を以下に示す。

○「研究内容1 協働的な学びをとおして、考えを広げ深める」にかかわる意見

- 子どもたちの意見を聞くと、市民の立場で考える児童もいれば漁業者の立場で考える子、両方の立場など様々だった。内容的にも、文化面、食料資源面、産業の持続面などこちらも様々だった。そうなる考えをまとめていく上で難しくなる。議論する上で複数の観点から多角的に考えることは大切なことであるが、まだ5年生なので、班によって立場を固定するなど、もうすこし議論しやすくする工夫があってもよかった。
- 子どもは禁漁期間を設置するべきか否か、自分の判断の立場を明確にして語り合うことはできていた。しかし、その自分の立場が、実際の誰の立場に立っているのか、ウナギ屋なのか、養殖業者なのか、食べる人なのか、明確にしなから根拠や考えを整理していくべきである。

○「研究内容2 確かな社会認識をもとにした価値判断場面の設定とその可視化」にかかわる意見

- ・価値判断をすることは手段であるはずなので、無理矢理行うのであるならば、従来まで行ってきた「なぜ」を学習問題とする方が理解は深まるのではないだろうか。
- ・子どもの話の中で、判断する根拠＝事実が不十分であると感じる。教師が資料を与えるのではなく、子どもが必然性をもって自分で収集できるようにしたい。

まず、「研究内容1 協働的な学びをとおして、考えを広げ深める」にかかわる意見をまとめれば、水産業における誰の立場の考えなのか明確にしておかなければ、考えを広げることはできても、考えをまとめ、深めていくことが難しくなるのではないかと指摘できる。つまり、考えは拡散されていくばかりでまとめるに至らないか、または、まとめていったとしても果たしてその内容で子どもたちが満足できているのか疑問を残すということである。

次に、「研究内容2 確かな社会認識をもとにした価値判断場面の設定とその可視化」にかかわる意見をまとめれば、「前時までの学習と本時の価値判断場面が分断されていること」を指摘することができる。そのため、社会のしくみを理解する方法であるはずの価値判断が目的的に「無理矢理行っている」という印象を与えた。また、判断する根拠や事実が不十分である印象を与えたのは、子どもがこれまでの学習で獲得してきた知識を活用することができていないことの現れであるといえる。その点からすると、「確かな社会認識をもとにした」には至っていない。子どもたちは、本時の学習をとおして学びを拡げ深めているといえる。単元全体の学習をとおして学びを拡げ深めているとは言えない。

(3) 授業者と参会者による授業分析の差異とその要因

先の(1)、(2)を見ると、授業者と参会者が分析した内容には差異があることがわかる。その内容は、要約すれば以下のとおりである。

○「研究内容1 協働的な学びをとおして、考えを広げ深める」について

授業者は、TC記録やワークシートを根拠として、子どもは自分の考えを広げたり深めたりすることが概ねできたと判断している。しかし、参会者は、班内交流の中で交わされる子どもたちの意見には、水産業の中の誰の考えなのか明確になっておらず、考えは広がっていても、深まりきっていないのではないかと判断している。

○「研究内容2 確かな社会認識をもとにした価値判断場面の設定とその可視化」にかかわる意見

授業者は、価値判断場面の設定とその可視化は、本時の中で子どもが自分の考えを広げたり深めたりすることができたことから概ね成果があったと判断している。参会者は、「確かな社会認識をもとにした」という点において批判的である。授業者も参会者も、子どもたちが単元で獲得してきた知識を活用して考えるには至っていないと判断している点では共通している。

それでは、なぜ授業者と参会者の間に差異が生じたのだろうか。結論から述べると、差異の原因は、授業実践以前における授業者の教材研究および授業構想の弱さに問題があった。どのような考えが思考ツールの座標軸に位置付くのか、また、漁獲量が減少している社会問題を解決するためにはどうすべきなのか、授業者が想定しきれていなかったのである。

そのことが明らかになったのは、授業後、授業者である浅野と指導者である須本との間で、本実践について対話を経たことによる。その中では、主に研究内容2にかかわって、次の2点の指摘があった。

① 子どもが自分の立場や考えの位置を正しく可視化することができたのか

双方の立場が納得できるように、子どもの中から「禁漁期間を設定しウナギを獲らないようにしてウナギを増やしたり、禁漁期間を一時なくして、土用の丑の日のためにウナギを獲らないようにしたりする」「親ウナギは獲らないようにして、シラスウナギは獲ってもよい」といった考えが出てきた。

しかし、それらは、果たして「禁漁期間を設置すべき」「禁漁期間を設置するべきではない」の中心に位置するものなのか見定め直す必要があった。出てきた子どもの考えは、いずれの考えも期間の長さや獲るウナギの大きさは別にして、ウナギを獲ってもよいという考えであることに違いない。つまりこのことから、思考を可視化する手立ては、子どもの立場や考えを明確にしたり、反対の立場の考えに意識がもてるようにしたりするうえで効果的であれども、子どもの考えの立ち位置を正確に表しているわけではない。授業以前に授業者がそのことに気付いていなかったことが問題ではないか。

② 本当に社会問題を解決できる合意形成になったのか

ウナギを学習するうえで、核となる学習問題は「私たちがウナギを食べ続けることができるようにするためにはどうすればよいのか」であった。それに対して、子どもたちが考えた合意案は、それを長期的展望で見て解決し得るものなのかというものである。結局すぐにまたウナギを獲り続ける点で解決に至るものであるかは疑問を残してしまう。

その原因として、子どもは学習問題に立ち返れていないし、本時の中では意識ができていないことが考えられる。つまり、単元で学習してきたことと本時が分断されている。先に記した問題点「単元で獲得した知識を活用できている部分が少ない」は、このことと無関係ではない。本時の中で授業者が社会問題に立ち戻りながら考えられるように働きかけることが求められた。加えて、授業者が授業以前に、想定される子どもの考えが社会問題を解決し得るものか、単元構想をする段階で考えられていたのかが問題である。

以上、授業者と指導者との対話から見えてきたことを示した。①、②の課題に共通することは、授業者の意識および、教材研究および授業構想に関することである。事実、ふり返ると、授業者は本時を中心に授業を組み立て、それに整合するように単元を組み立てていた。授業者本人は、無意識にしていることであった。そのため、導入から学びを蓄積していく子どもたちと、本時のために単元を組み立てていく授業者の間にずれが生じた。結果、子どもは判断となる根拠を、単元で獲得してきた知識ではなく、自身の生活経験や新しく仕入れた情報を拠り所にするようになった。

Ⅲ 教師力を高める教材研究および授業構想のあり方

今回の授業実践から明らかになったことは、教師が教師力を高めていくためには、授業者が行った授業実践のみにとどまらず、授業構想および教材研究のあり方までも省察して見ることである。そこで、ここでは今回の実践例の省察をもとに、教材研究および授業構想のあり方として2点論じることにした。

結論から述べると、まず、単元全体の授業を構想する際に、本時のためのものになっていないか、子どもの思考や意識に沿ったものか見直すことである。つまり、「単元の導入から終末までを往還して授業を構想すること」である。次に、参会者や指導者の指摘から明らかになったことがあるように、つくられた学習指導案が、授業者のねらいにあったものなのか、子どもの発達段階に合ったものか指摘できる者に助言をもらうことである。そのことによって、自分が気付かなかったことを取り入れ、授業の構想を再構成していく。つまり、「自分の授業構想の枠組みを超えること」である。

1 単元の導入から終末までを往還して授業を構想すること

教材研究や授業構想のあり方については、多くの考えが世に問われているところである。以下には、アプローチの異なる研究者として、G.ウィギンズ (Grant Wiggins) およびJ.マクタイ (Jay McTighe)、高久清吉の研究を取り上げ、単元の導入から終末までを往還して授業を構想することの重要性について論じる。

(1) G. ウィギンズ, J. マクタイの「逆向き設計」

「逆向き設計」とは、カリキュラムや単元を設計するためのアプローチの一つであり、究極目的を念頭において取り掛かり、そ

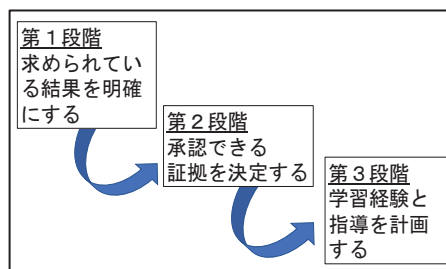


図5 逆向き設計の三段階 (文献より引用)

の究極目的に向けて設計するものである⁽³⁾。その過程は、図5に示すように、「第1段階 求められている結果を明確にする」、「第2段階 承認できる証拠を決定する」、「第3段階 学習経験と指導を計画する」大きく三つの段階から構成される⁽⁴⁾。

まず、第1段階では、子どもは授業をとおして何を知り、理解し、できるようになればよいのかを検討する。内容を探る中で、何を最も優先すべきなのか、目標を明確にしていく。

次に、第2段階では、求められている結果に子どもが到達することができたのかをどのように判断するのか、決定する。そのためにはどのようなものが証拠として残されていけばよいのかを考える。

最後に、第3段階では、先の二つの段階を踏まえれば、そのためにどのような活動がもっとも適切なのかを考える。その際、子どもが目標に到達するためにはどのような知識や技能があれば到達することができるのか、それをいつどこでどのような活動の中で身に付けることができるのかを考える。

このような流れを経て、授業や学習の流れが完成されていくのが、逆向き設計である。目標となるゴールを設定し、それに対する評価と、それまでの学習過程を決定するところに特徴がある。

(2) 高久清吉の「教材研究」のあり方・進め方

高久清吉は、「教材研究」は次頁の図6に示す三つの要素から成り立ち、進められるとしている。それは、「客観的吟味」、「主観的吟味」、「教育的吟味」である⁽⁵⁾。

まず、客観的吟味とは、教師が教材として扱っていく素材を自分のものとしてこなしていきためのものである。ここで求められることは、教師と社会事象とのつながりである。ここで教師は扱おうとする社会事象について精一杯情報を収集することが求められる。例えば今回のよ

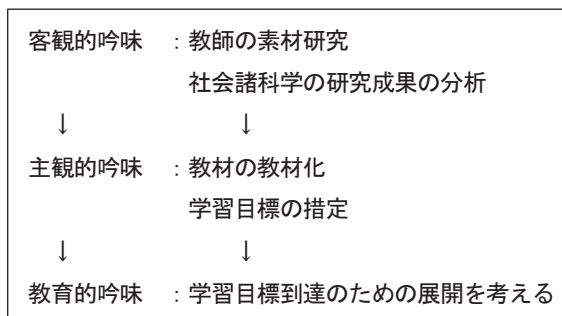


図6 高久清吉の「教材研究」(文献より筆者作成)

うにウナギを取り上げるならば、それにかかわる社会諸科学の成果を学ぶことになる。ウナギの歴史、漁獲量、生態について今日までに明らかになってきていること、など多岐にわたる情報をできる限り収集するのである。その中で、何を目標としていくのか、何が学べればよいのかを措定していく。これがなければ、教師は授業のねらいと子どもをつなぐ媒介者にはなり得ない。教師はそういった過程を経ながら、素材を教材へと変換していく。

次にくるのが、主観的吟味である。ここでは、教師が素材から変換した教材を、どうすれば子どもが興味をもって出合うことができるのかを探っていくことになる。その際に求められるのは、子どもの側、教材の側から見た検討である。子ども側からの検討では、興味や関心、問題意識、発達段階などからみて妥当かどうか、教材側からの検討では、最も適当な内容や方法を効果的に学習できる要素を含んでいるものなのかを検討していく。

そして最後が、教育的吟味である。ここでは、単元として学習することをどのように展開していくのかについて考えていく段階である。どうすれば措定した目標に効果的に到達することができるのか、どうすれば子どもは問題意識をつなげていくことができるのか、検討することが必要である。

(3) 導入と目標をつなぐ学習過程を構想する

このように見てくると、(1)の「逆向き設計」は、教師が到達させたい目標からどのように授業を構想していくのかであり、(2)の高久清吉の論では、「逆向き設計」と逆のベクトルとして、素材から教材を措定し、目標に向かって教材を配列している。「逆向き設計」は、目標をいかに効果的に到達させるのか、そのためにどのような知識や能力が必要なのかを考えるうえで優れている。しかし、それだけでは、子どもの問いや思考の流れを推測するには不十分である。だからこそ、高久清吉の教材研究の進め方にあるように、科学の成果がどのような問いと答えの蓄積、過程によって成立しているのか、十分に研究する必要がある。このことについて岩田一彦⁽⁶⁾は、「社会学者が、問いを発し答えを見つけてきた過程は、子どもが同じ問題を考えていく際の系統を示していくものである」としている。つまり、教師が科学の成果を研究する中

で、導入から目標までの流れを研究することの重要性を述べている。

浅野実践では、本時の授業、そして、それまで学習過程をどうすればよいのかばかりに意識がいつまでもあった。つまり、辻褃合わせをしているに過ぎなかったのである。そのため、本時のための教材研究および授業構想となってしまう、幅広い素材から教材を措定すること、子どもが本時に至るまでどのような思考で臨むのかというアプローチが欠けてしまっていたことがよくわかる。

単元で到達させたい目標からどのように導入までつないでいくのか、また、さらに導入から目標まで子どもはどのような意識で学習に参加していくのか、この双方向について考えることの繰り返しが、授業をよりよいものへと改善していく。それを限られた時間の中で、どれだけ効率よくなおかつ有意義にできるかが、教材研究および授業構想の鍵になってくる。

2 自分の授業構想の枠組みを超えること

授業をつくるにあたって、授業者は自身の経験にもとづいて教材研究および授業構想をすることになる。ところが、授業者自身の経験が何も再構成されなければ、授業そのもののあり方も何ら変わることはない。すると同じような失敗を繰り返すことで終わってしまう。そこで大切になってくるのが、授業者が自身の授業構想の枠組みを超えたものを求め続け、実践していくことである。そこで、ダブル・ループの省察、同僚性を機能させることの意味について論じることとする。

(1) ダブル・ループの省察

石井英真は、専門的な教師像を描くにあたって、アージェリス (C. Argyris) とショーン (D. A. Schön) の論を引用し、ダブル・ループ学習が重要な意味をもつことを述べている⁽⁷⁾。ダブル・ループ学習とは「既存の枠組みや価値、そもそもの問題設定の適切性をも問い直す変革的な活動」と定義され、それに対して、シングル・ループ学習とは「既存の枠組みや価値に基づいて問題解決を行うこと」を言う。

浅野の授業実践、さらには、教材研究および授業構想は、シングル・ループ学習といい。なぜならば、これまで自身の同じ経験に基づいて計画、実践、省察を繰り返してきたからである。同じ枠組みの中を繰り返してただけで、自身の授業の硬直化を招いてしまった。むしろ、授業実践の成否にかかわる要因として、他に何かなかったのか複眼的に省察し、その中で見出した新たな課題を次の授業実践にいかにつなげることができるのか、が求められる。例えば、今回、思考ツールとして図2のものを用いた。しかし、実際には、子どもが自分の立ち位置を明確に表すことができなかった。ならば、本当にその思考ツールの利用は意味のあるものだったのか、より子どもたちの意識や実態にあったものはないのか、授業者自身が探究しなければならぬだろう。

(2) 同僚性を機能させること

ダブル・ループ学習にかかわって、自身の教材研究および授業構想を高めていくためのものとして同僚性があげられる。同僚性とは、同じ職場で働くものが、支え合って、高め合っていく関係性を意味する。本稿の場合で言えば、批判的に教材研究および授業構想を見合うことで、よりよいものをめざすことを意味する。教材研究及び授業構想において同僚性が必要となる理由は、当然のことながら授業者は自分の経験だけでしか授業を分析することができないからである。

極端な例を言えば、学習問題を中心に研究している者は、学習問題の発見や成立過程について子どもの姿から分析するだろうし、評価を中心に研究している者は、授業の中でどのような評価がなされ、子どもの姿がどのように変容したのかを分析することに意識が働くだろう。つまり、人によって授業を分析する視点が違う。だからこそ、授業者の教材研究および授業構想を閉ざされたものではなく開かれた状態にし、多くの同僚によって批判的な視線をとおして、高めていく必要がある。実際、今回の実践例にもあったように、浅野も参会者や指導者との意見交換の場を経て、授業の不十分さや課題に気付き、教材研究や授業構想のあり方に目を向ける契機を得た。同じ学校に勤める教師同士で、今回の参会者や指導者のように批判的に意見を交わし合う関係性こそが必要である。

IV おわりに

本稿では、浅野が授業実践について分析・検討した内容をもとに、教師力を高める教材研究および授業構想のあり方について論じてきた。

教師力の育成のためには、授業協議会をとおして本時の授業をあり方のみを中心にふり返るだけでなく、自身の授業構想や教材研究のあり方までもふり返ることが必要である。その際、教材研究および授業構想が、授業者の主観や経験の世界に閉ざされるものであってはならない。研究発表会の授業ともなれば、意気込むあまり、授業者の思い込みや主観的な考えが入りすぎてしまうことが往々にしてあり得る。さらに、多くの参会者の目に触れることを意識するためか、本時の授業をどうするかに意識が行きがちになる。そのため、単元導入時から本時に至るまでの子どもの思考や意識を忘れてしまうことがある。そのことを防ぐためにも、授業者が教材研究および授業構想の力を高めていくことが求められるし、教材、手立て、学習の流れが子どもに合うものであるのか同僚に批判的に見てもらうことも求められる。そういった過程の中で、教師は自己の枠組みに収まっていた授業構想を大胆に再構成し、新しく違った授業像が見えてくるものである。それこそが、教師力を高めていくうえで必要な教材研究および授業構想のあり方である。

教材研究および授業構想をしたり研究をしたりと、教師力を高めるための機会は、研究授業を公開する場だけに限られたことではない。普段の授業を構想し実践していることによっても十分に高められるはずである。そういった意識がなければ、研究授業を特別視するだけで、普段の授業を煩雑なものにしがちになる。当然のことながら、教師力の育成には、授業実践の積み重ねが求められる。普段の授業実践の中で、どれだけ教材研究および授業構想をして実践できるのか、そしてその中で実践をどれだけダブル・ループ学習にもとづいた省察ができ、具体的な成果と課題を蓄積し、次につなげられるのかにかかっていることを肝に銘じなければならない。研究授業は、普段の授業実践の延長線上に存在するものなのである。

【引用文献一覧】

- (1) 須本良夫「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』第14巻 第2号, 2012年4月, p.25
- (2) 須本良夫「社会科教員の重層的育成」, 須本良夫 田中伸編著『社会科教育におけるカリキュラム・マネジメントーゴールを基盤とした実践及び教員養成のインストラクション』梓出版社, 2017年, p.154
- (3) G.ウィギンズ/J.マクタイ著 西岡佳名恵 訳『理解をもたらすカリキュラム設計——「逆向き設計」の理論と方法』日本標準, 2012年, p.393
- (4) 同上書, pp.21 - 22
- (5) 高久清吉『教育実践学 教師の力量形成の道』教育出版, 1990年, pp.145 - 154
- (6) 岩田一彦『社会科授業研究の理論』明治図書, 1994年, pp.72 - 73
- (7) 石井英真「教師の専門職像をどう構想するか: 技術的熟達者と視察の実践化の二項対立図式を超えて」, 京都大学教育学部教育過程・教育指導研究室『教育方法の研究』, 2013年, pp.13-14

【資料1】単元指導計画(全9時間)

(1) 単元目標

- 日本人が消費している魚の量に関心をもち、問いを発見して、意欲的に追究したり、仲間とともに考えをまとめたりしようすることができる。【関心・意欲・態度】
- 魚の漁獲量が減少傾向にある理由について、200海里水域の設定、漁業労働者の減少、さらには、乱獲と薄利多売を繰り返して利益を追究してきた人間の消費行動と、治水や利水を目的とした河川整備の環境面の双方から考え表現することができる。また、ウナギを禁漁するべきか否かについて、自分の立場を明確にし、これまでに学習してきた内容や、収集・選択した資料をもとに考えをまとめ、さらに双方の立場が少しでも納得がいく方法やアイデアを考え、表現することができる。【思考・判断・表現】
- 学習問題を追究していくために必要な資料を選択・収集し、学習問題の追究や判断の際に効果的に用いることがで

きる。その中で、次の2点を理解することができる。

- ①漁獲量が減少傾向にあるのは、200海里水域の設定、漁業労働者の減少、乱獲と薄利多売を繰り返して利益を追求してきた人間の食生活と、治水や利水を目的とした河川整備を行ってきた人間の活動があったからであること。
- ②ウナギをはじめとする水産資源を生産し続けていくためには、限りある水産資源を大切に保護しながら、生産と消費のバランスを保ち、将来に残していく必要があること。 【知識・技能】

(2) 単元の流れ

	本時のねらい	学習活動 (状況づくり)
1・2	日本が世界でも有数の水産物消費国であることや、日本近海がよい漁場になっていることを生かして、漁師は漁をしていることを理解することができる。	1. 資料「世界における日本の年間消費量」から気付いたことを交流し合う。 魚を獲る人たちは、どのように魚を獲っているのか。 2. 教科書や資料集をもとに、魚がどのように獲られ、人々のもとに届くのかについて調べ、交流する。 3. 学習問題に対するまとめを行う。
3	魚の生産量が年々減少傾向の背景には、原油の高騰、200海里水域の設定、漁業労働者の減少、魚の乱獲などが影響していることを理解することができる。	1. 資料「漁業別生産量の変化」から気付いたことを交流し、学習問題を設定する。 なぜ、魚の生産量は年々減っているのか。 2. 予想を立て、資料を用いて各自で追究していく。 3. 資料「日本の水産物輸入量」を見て、輸入量が増えている理由について考える。 4. 学習問題に対するまとめを行う。
4	減った漁獲量が増えたのは、つくり育てる漁業によって、生産量が安定するように計画的に効率よく行われているからであることを理解することができる。	1. 資料「ハタハタの漁獲量 (青森県)」から気付いたことを交流し、学習問題を設定する。 なぜ、減ったハタハタの漁獲量が増えたのか。 2. 予想を立て、資料を用いて各自で追究していく。 3. つくり育てる漁業の問題点について考える。 4. 学習問題に対するまとめを行う。
5	ウナギの漁獲量やシラスウナギの採捕量が減少していることを捉え、ヒラメのようにウナギの漁獲量を増やすことができるのか問題意識を抱くことができる。	1. ウナギについて知っていることや疑問に思っていることを交流する。 2. 資料「ウナギの漁獲量」から気付いたことや疑問に思ったことを交流し合う。 私たちがウナギを獲って食べ続けられるようにするために、どうするとよいのか。 3. 学習問題に対する考えをもち、意見を交流し合う。 4. 交流した意見をもとに、今後の学習で調べたり確かめたりしていく内容を確認し合う。
6	シラスウナギの乱獲が進み、絶滅危惧種であるウナギを取引することに規制がかかったことや、国際的にシラスウナギの値段が高騰していることや、ウナギの輸入量が減少傾向にしていることから、ウナギの輸入によって生産量を増やすことが難しいことを判断することができる。	1. 本時の学習問題を確認する。 外国からの輸入によって、ウナギを食べ続けることができるようになるのか。 2. 各自でウナギの輸入に関する資料を収集し、選択して調べる。 3. 全体交流を行う。 4. ウナギの輸入量がなぜ経っているのか、また、減少することによってどのようなことが起こるのか考え、交流する。 5. 本時の学習のふり返しを行う。
7	これまで食べてきたウナギは天然のシラスウナギを養殖して成魚にしたものであり、他の魚介類と違い、卵から養殖しているわけではないこと、さらには最近実現した完全養殖には費用がかさむことから、現時点でウナギの養殖によって生産量を増やすことが難しいことを判断することができる。	1. 本時の学習問題を確認する。 ウナギの養殖によって、ウナギを食べ続けられるようになるのか。 2. 各自でウナギの養殖に関する資料を収集し、選択して調べる。 3. 全体交流を行う。 4. 現在日本で行われているウナギの養殖と他の魚介類の養殖がどう違うのか考え、交流する。 5. 学習問題に対する本時のふり返しを行う。
8・9 【本時】	ウナギを禁漁するべきか否か、学習経験 (生産量の減少、輸入量の減少や養殖の実態など) や収集・選択した資料 (土用の丑の日、養鰻業者の数、養鰻業者の話、鰻屋の話など) をもとに判断する活動をとおして、双方の立場が納得できるあり方 (ルールの設定や漁獲量を制限することなど) について考え、紙面や口頭で表現することができる。	1. 本時の学習問題を確認する。 ウナギを獲って食べ続けることができるようにするために、禁漁期間を設けるべきか。 2. 自分の立場にもとづく資料を収集・選択して、自分の考えをまとめる。 3. 黒板にネームプレートを貼ることで自分の立場を明示し、根拠を明確にして、交流する。 4. 双方の立場が少しでも納得がいく方法やアイデアがないか考え、交流する。 5. 本時の学習のふり返しを行う。

— 付記 —

本稿は科学研究費基盤研究 (B) 「社会系教科目における価値学習の開発研究」課題番号 15H03507 の研究成果の一部である。