

実践的な力量形成を実現する教員研修モデルカリキュラムに関する研究(2) －「社会科授業実践力診断カルテ」の活用と検証を通して－

溝口和宏〔鹿児島大学教育学部(社会科教育)〕・田口紘子〔鹿児島大学教育学部(社会科教育)〕
田宮弘宣〔鹿児島大学教育学部附属教育実践総合センター〕

A Study on Model Curriculum for Teacher Training, that Leads Competence Formation: A Case study of Application of the Chart for Social Studies Teacher to Lesson Studies.

MIZOGUCHI Kazuhiro・TAGUCHI Hiroko・TAMIYA Hironobu

キーワード：教員研修，社会科，授業実践力，授業研究，授業検討会

I 問題の所在

本研究は、社会科における実践的な力量形成を実現する教員研修に関する継続研究であり、社会科授業実践力を向上させるための授業研究の在り方について検討するものである。

先の研究「実践的な力量形成を実現する教員研修モデルカリキュラムに関する研究—「社会科授業実践力診断カルテ」の開発を通して—」においては、社会科における授業実践力の形成を図るツールとして「社会科授業実践力診断カルテ」(以下、「社会科カルテ」)の開発を行った。そこでは、社会科教師の授業実践力を、「授業計画力」「授業展開力」「授業分析力」「授業改善力」の四つの力と教師のもつ「社会科観」とから構成されるものと捉え、それらのレベルやパターンを診断する基準を設定することで、授業開発や授業検討において有効に活用できることを論じた。しかし、「社会科カルテ」を教育現場において活用し、実践力向上に関する効果を検証するまでには至らなかった。

一般に教育現場においては、社会科教師の実践力向上を図る方法として、「授業開発」とその授業を対象として行われる「授業検討」を含む、「授業研究」が採用されている。日常的な授業実践とは一線を画し、研究的視点から目標・内容・方法を貫く論理によって新たな授業を開発・実施し、それを他の参観者も交えて検証ならびに討議することで、授業の意義や有効性を確認するとともに、授業者や参観者の実践的な力量の向上を図ることがねらいとされている。そこには、授業実践力の向

上は、授業者の個人的営みだけでなく、教師相互の批判的討議という協動的な営みによってこそ、よりよく図られるという前提があろう。しかし一方で、こうした授業研究における問題点も指摘されている¹。例えば、授業を開発した者の意図が十分に共有されないまま検討がなされれば、討議は「ないものねだり」や「水かけ論」に終始するであろうし、あるいは客観的中立的評価を行おうとして、授業の一般的基礎的な技術論の指摘にとどまるならば、当該授業の構成を考察する上で十分な意義をもちえないものとなるであろう。

こうした授業検討会の課題に対し、授業研究本来の目的が、個々の教師のよりよい授業づくりに寄与することにあることをふまえ、授業構成に見られる知識構造と授業目標との整合性から授業改善を図る分析的方法や、授業検討を、実践者の理論を枠組みとして授業の分析・評価・改善を図る段階と、優れた理論による授業の分析・評価・改善を行う段階とに分けて行うという二段階検討法など、授業分析から検討へのフィードバック過程を重視した方法が提案されてきた²。

本研究はこうした立場を継承するとともに、授業検討会に見られる課題について「社会科カルテ」を活用した検討を行うことで、授業者の社会科観を十分に汲み取った討議が可能であることを示すものである³。研究では、授業実践力を診断する「社会科カルテ」の活用効果に関し、仮説を立て、検証を行った。

以下では、研究上の仮説ならびに、その検証方法を説明するとともに、検証結果にもとづく研究

の成果と課題を明らかにする。

II 「社会科カルテ」の活用効果に関する 仮説の設定と検証方法

1. 仮説の設定

「社会科カルテ」は、授業づくりの段階となされた授業の分析・検討段階の双方において活用することができるので、その効果を検証する上では、これら二つの段階を考慮した仮説を設定した。第一は、カルテを活用した授業研究を繰り返すことで、授業者の授業づくりにどのような変容が見られるかについての仮説である。第二は、カルテを活用した授業検討会が通常の授業検討会に比して、どのような質的差異をつくりだすかについての仮説である。いずれの場合も、カルテの活用により期待される効果についての仮説を設定している。以下は、設定した仮説群である。

仮説1 授業者の変容に関する仮説

- 1-1 「社会科カルテ」を活用した授業分析を行うことで、自己の社会科観と授業におけるその実現度合いを検討でき、授業者は実践上の課題を明確化できる。
- 1-2 「社会科カルテ」を活用した授業分析を繰り返すことで、授業者が自己の社会科観を意識した授業構成に取組み、実践上の課題を克服することができる。

仮説2 授業検討会の質的差異に関する仮説

- 2-1 授業者の社会科観を明示した「社会科カルテ」を用いる授業検討会は、授業者の実践上の課題を共有し、明確化する上で効果がある。
- 2-2 授業者の社会科観を明示した「社会科カルテ」を用いる授業検討会は、授業者の社会科観に寄り添いながら、実践上の課題を克服する方策について討議を促進できる。

2. 検証方法

上記の仮説群を検証するため、以下の手順・方法を用いて検証を行った。

① 仮説1の検証について

授業者による実践上の課題の明確化と課題克服への取組みは、授業者において内的に相互の関連をもちながら進行すると考えられる。すなわち、課題の捉えがより焦点化され鮮明になるにつれ、課題の克服も漸進的に図られると予想される。そこで仮説の検証においては、表1に示すように、複数回にわたる研修（研究授業と「社会科カルテ」を用いた授業分析および検討会）を実施し、その過程における授業者の変容を、自己課題の捉えという主観的側面と、授業計画や実際になされた授業の記録という客観的側面の双方から検証することにした。

検証1-1 自己課題の捉えの変容

自己課題の捉えの変容については、「社会科カルテ」を用いた授業分析および検討会を繰り返す中で、授業者による実践上の自己課題の捉えがどのように変容したか、複数回の聞き取り調査をもとに明らかにした。

検証1-2 授業の質的変容

授業の質的変容に関しては、「社会科カルテ」を活用した授業検討会を経験する中で、授業者の授業構成の在り方や実際の授業における学習活動がどのように変容したか、授業記録をもとに明らかにした。

② 仮説2の検証について

「社会科カルテ」の活用効果は、授業検討会においても質的差異として現れるという上記の仮説のもと、以下の比較法を用いてその検証を試みた。

検証2-1 授業者の自己課題の共有と自己課題の明確化に関する効果

なされた同一の授業に関して、カルテを用いる／用いない、という二つの異なる形態で授業検討会を行い、検討会での個々の参観者の発言内容や議論の拡がり・焦点にどのような質的差異が見られるかについて考察を試みた。

検証2-2 授業者の自己課題を克服する方策についての討議促進効果

同じ授業者により同一テーマで行われた授業に関して、授業者の社会科観について共通理解を図る／図らない、という二つの異

表1 教員研修・本研究調査の流れ

模擬授業・研究授業	授業検討会	研究・聞き取り調査
		カルテ開発
6月 第1回研修 研究授業用指導案検討	日常の授業のVTR視聴・カルテ診断	
		第1回聞き取り
8月 第2回研修 模擬授業（授業1）の実施	模擬授業（授業1）の検討会	
		第2回聞き取り
11月 校内研修 研究授業（授業2）を実施	研究授業（授業2）の検討会	
12月 第3回研修	研究授業（授業2）のVTR視聴・検討会	
		第3回聞き取り

なる形態で授業検討会を行い、検討会での個々の参観者の発言内容や議論の拡がり・焦点にどのような質的差異が見られるか、考察を試みた。

以下、検証結果について詳述する。

Ⅲ 「社会科カルテ」の活用効果に関する 検証1—授業者の変容について—

1. 自己課題の捉えの変容

実践に関する授業者の自己課題の捉えの変容を次頁の表2にまとめた。本研究における授業提供者であるI教諭が自己の実践上の課題としたのは、大きくは「教師による解説の多さと生徒の主体的学習のバランス」「資料の読み取り・活用力の育成」「多様な見方・考え方の提示」の三つである。個々の課題について、変容を見てみよう。

第一の課題「教師による解説の多さと生徒の主体的学習のバランス」については、第1回研修時に行ったI教諭の通常授業の分析から、社会事象（歴史事象）の解説が授業時間の大半を占めており、生徒の主体的思考を促すという面で課題があることが指摘された。授業者は第二の課題に取組む中で、この点の克服を図っている。

第二の課題「資料の読み取り・活用力の育成」については、聞き取り調査での発言の推移（表2）からも分かるように、多様な資料を提示し、生徒に考えさせる時間をとることに配慮しているとした当初の段階から、資料をどのように読み取らせ、そこからどのような考え方を引き出すのかについてまで配慮することの必要性を意識する段階へと、課題の捉え方も変容している。

第三の課題「多様な見方・考え方の提示」については、第1回研修の授業分析において他の参加者から指摘がなされ重要な自己課題として受け止められたものの、研修後の聞き取りからも分かるように、当初は具体的な授業改善の方策と結びつかた形で捉えられてはいなかった。第2回研修後においても、模擬授業参観者による「多様な見方を提示しようという教諭の目標に対し、授業は教師の見方を押し付けるものとなっていないか」という指摘に対し、聞き取りで「（多様な見方を意識して）資料を作ったが、複数すぎた」「社会観の押し付けと指摘されているが、中立で授業をやるというのはどういうことなのか、…答えは見つからない」と回答しているように、自己の授業構成に引きつけて課題を把握するには至っていない。しかし、第3回研修の授業検討会においては、I教諭の社会科観について共通理解を図り、それが授業でどのように実現されていたか、あるいは実現できていなかったかの視点から検討がなされたためか、その後の聞き取りでも「複数の見方をつけることをねらいに書いているにもかかわらず、クリアできていない」と回答するなど、多様な見方・考え方の提示について、授業構成や資料提示の面から自己の授業の課題を把握するに至っている。

2. 授業の質的変容

自己課題の捉えの変容とともに、実際の指導案や授業がどのように変化したのか。ここでは、より客観的に、セミナーごとに用意された指導案や実際の授業に見られた授業構成の変化を考察し、先に述べた授業者が考える実践上の課題がどのよ

表2 研修期間を通じた授業者の課題意識の変容

		授業者の課題意識		
		解説の多さ／主体的学習	資料の読取り・活用力の育成	多様な見方・考え方の提示
開 取 り 調 査 時 期	6 月 授 業 診 断 後	<ul style="list-style-type: none"> ・(教師と生徒の発言について) <u>子どもたちの言葉も単語だったりで、その一歩先に進んだ理由づけというのが少ない。私の説明が多く、割合も後になる程、多い。しゃべり過ぎだ。</u> ・調べて裏付けがあるものとならないもので、ないものについては取り繕おうとして、余計なことをさらに言うってしまう傾向がある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・アジアの民族運動の組み立ての中で、知識として教えるのは簡単だけど、それを子どもたちに、どう教えていくのかとなると。 	<ul style="list-style-type: none"> ・授業者側が提供する複数の見方・考え方というのが、これどう思うって、<u>一つの事象を提示するだけじゃうまくいかない。</u> ・<u>一つのデータだけを挙げててもいかなど。…(中略)…この複数の見方・考え方というのにこだわっていますけど…。ただこれが、今の平時の授業ではまだ生きてなくて。</u>
	8 月 模 擬 授 業 後	<ul style="list-style-type: none"> ・しゃべり過ぎというのがあったんですけど、どんどんあててよかったんですが、そこを待たなくて、自分がしゃべってしまったので、<u>最初の授業とあまり進歩がなかったのか</u>など。 	<ul style="list-style-type: none"> ・資料も分かりやすいのを、<u>グラフとか統計のものを挙げたりしたんですけど、ちょっと量が多かったのと、もっと見やすい工夫ができたんじゃないか。</u> ・資料の精選。資料を与えただけで、後は自分たちで何とかしなさいと、<u>そういう感じで、十分な資料活用の時間になってなかった。</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ・かなり意識して資料は作ったつもりだったんですけど、<u>あまりにも複数過ぎた。提示した資料が中身が多かったので、複数には値しないかもしれない。</u> ・(他者のカルテを見て) <u>社会観の押しつけと指摘されているが、じゃあ中立で授業をやるというのはどういうことなのか、ずっと考えているけど、答えは見つからない。</u>
	12 月 授 業 検 討 会 後	<ul style="list-style-type: none"> ・二つの資料ともというわけにはいかなかったが、見回の中で、<u>論議というか、やっぱこうだよねと身振り手振りをやっていて、その子たちが社会科の成績では上位ではないし、興味の特にある子たちではないですけど、そういう子たちが四人グループの中でそれぞれこうしている(身振り)のが見られたのが一番で、よかった</u>など。 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもたちのレベルに合わせ、言葉ももっとかみ砕いてやればよかった。 ・<u>どれもいい資料だったので、子どもたちが選ぶというのは大事なこと。与えたのをただやってみなさいじゃなくて、まずはこの資料は使えるんじゃないかなという、自分たちで選ぶという判断を大事にした。</u> ・資料について話している内容もこちらが意図していた所を突いて話をしてくれ、<u>効果的であった。</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ・<u>複数の見方をつけるというところが、できてない。(カルテにはねらいとして)書いてあるのに、結果そこはクリアできてないことが分かった。</u>今後の研究材料になる。

(下線部は、授業者の自己課題に関わる発言を示す。)

うに克服されていったのかを明らかにすることで、研修期間を通じての授業実践力の向上について検証したい。

① 指導案における発問構成と資料数の変化
まず研修を通じて行われた研究授業用の学習指

導案の練り直し過程における発問構成と資料活用の変化を表3に示した。第1回研修時においては、主発問と展開部での発問にズレが見られ、発問のつながりも不十分であるなど課題も多く見られるが、研修を経るにつれ、授業で活用される資料の

表3 指導案における発問構成と資料数の変化

	第1回研修時 (研究授業に向けた指導案)	第2回研修時 (授業1指導案)	第3回研修時 (授業2指導案)
主 な 発 問	<p>◎民族自決運動に対する日本の動きから、その後の日本情勢を予想しよう。(1)</p> <p>1. 日本はなぜ、朝鮮の独立を認めず、弾圧したのか。(3)</p> <p>2. 三・一独立運動に対する日本の行動をどう思うか。(2)</p> <p>3. 今後の多文化共生の在り方はどのようなものか？(1)</p> <p>(計7)</p>	<p>1. 大戦後、植民地支配を受けているアジアの国々はどうなっただろうか。(1)</p> <p>◎アジアの国々では、大戦後どのような動きがあったのだろうか。</p> <p>2. 民族自決の高まる中で、アジアの国々はどのような行動に出ただろうか。(3)</p> <p>3. なぜ支配国は独立を認めなかったのだろうか。(7)</p> <p>4. 三・一独立運動に対する日本の政策について、あなたが当時の日本国民だったら支持するか？(2)</p> <p>5. アジアの国々が独立できなかった理由をまとめてみよう。</p> <p>6. アジアの国々はいつ独立できたのか。(1)</p> <p>(計14)</p>	<p>1. 大戦後、植民地支配を受けているアジアの国々はどうなっただろうか。(2)</p> <p>◎アジアの国々では、大戦後どのような動きがあったのだろうか。</p> <p>2. 民族自決の高まる中で、アジアの国々はどのような行動に出ただろうか。(3)</p> <p>3. アジアの民族運動の要求は認められたのだろうか。(4)</p> <p>4. 日本はなぜ朝鮮独立を認めなかったのだろうか。(7)</p> <p>5. 三・一独立運動に対する日本の政策の対応や、当時の日韓について、あなたが当時の日本国民だったら政府を支持するか？(4)</p> <p>◎アジアの国々では、大戦後どのような動きがあったのだろうか。</p> <p>(計20)</p>

(◎) は授業の中心発問を、番号を付した発問は導入・展開部での発問を、() 内の数値は扱う資料の数を示す。

数が増えるだけでなく、問いの展開がより精緻化され、それに対応した複数の資料も準備できるようになっていることが見て取れよう。さらに、この問いと資料を組み合わせる力量については、授業における発問構成と資料活用の在り方の点からも、向上を見ることができる。

② 授業における発問構成と資料活用の変化

研修前の6月段階と研修中の11月段階とでは、授業における発問構成と資料の活用に顕著な変化を見ることができる。ここでは、研修前6月段階の日常の授業と研修中11月段階の授業の一部を比較してみよう。二つの時期に行われた授業に見られる、発問と資料活用の実態について、授業記録をもとに整理して次頁の表4に示した。

6月段階では、授業で提示される資料の多くは、教師による解説のための資料として位置づけられており、また生徒に考えさせる発問も主発問と直接結びついた発問にはなっていない。例えば、主発問が条約改正の成否を問うているのに、生徒の活動ではノルマントン号船長への量刑や、風刺画

に描かれた欧化政策への欧米人の視線について考えさせている。これに対し、11月の段階では、授業で提示される資料は発問と明確に結び付けられ、考えさせるための資料、さらには、生徒が自己の解釈を形成するための根拠資料として活用されている。また、発問の論理展開も主発問と明確に結びつくものとなっている。授業における資料の位置づけが、解説のための資料から、発問と関連づけられた探求のための資料へと変容しつつあり、この点で実践力の向上を見ることができる。

③ 資料活用における残された課題

一方、多様な見方・考え方を引き出すことについては課題も残された。生徒が読み解く複数の資料を用意しさえすれば多様な見方を提示できるというわけではなく、資料から読み取れる内容が一つの解釈に収斂するのであれば、それは一つの見方、一つの事象解釈を促すものでしかない。この点については、自己課題として認識はされたものの、授業構成の在り方も含め、今後の実践課題として残されたといえよう。

表4 授業における発問構成と資料活用の変化

時期	発問構成	資料	生徒の活動
6月	<p>◎日本の条約改正は成功し、欧米と対等になったか？</p> <p>1. ノルマントン号の船長に対する量刑はどの程度にすべきか。(2)</p> <p>2. なぜ船長は軽い刑ですんだか。(1)</p> <p>3. 欧化政策は成功したか。(2)</p> <p>4. 条約改正はいつなされたか。(1)</p>	<p>1. ノルマントン号事件(風刺画(ビゴ), 経緯説明)</p> <p>2. 日米修好通商条約第6条</p> <p>3. 欧化政策(風刺画(ビゴ), 語句解説)</p> <p>4. 日英修好航海条約の縮小コピー</p>	<p>・ノルマントン号事件の経緯について教師の解説(船長が軽い刑で済んだ等)を聞き、班ごとに量刑を決める。</p> <p>・第6条に関する教師の解説(米国と同様の条約を他国とも結んでいた)を聞く。</p> <p>・欧化政策を風刺したビゴの絵から、当時の欧米人の日本への見方を推測する。</p> <p>・日英修好航海条約に関する教師の解説(1894年の本条約により領事裁判権が廃止され、他国もこれに倣った)を聞く。</p>
11月	<p>◎アジアの国々では、大戦後どのような動きがあったのだろうか。</p> <p>2. 民族自決の高まる中で、アジアの国々はどのような行動に出たのだろうか。(3)</p> <p>3. アジアの民族運動の要求は認められたのだろうか。(4)</p> <p>4. 日本はなぜ朝鮮独立を認めなかったのだろうか。(7)</p>	<p>1. アジアの略図、中・印・朝鮮の独立運動の概要、運動の様子や肖像画</p> <p>2. 独立宣言書、中・印・朝鮮での運動(資料集)</p> <p>3. 朝鮮人海外移住人口、鉱業権許可件数、工場数・工場労働者数、民族別朝鮮沿海漁業状況、民族別労働賃金、朝鮮での租税収入内訳、肥薩線難工事</p>	<p>・アジアの独立運動の実際について、中国・インド・朝鮮での運動の概要を把握する。</p> <p>・3カ国の民族運動の要求が認められたかを資料集から読み取り、「認められた」か「認められなかった」かを判断する。</p> <p>・班で相談し、三・一独立運動で日本が朝鮮の独立を認めなかった理由について説明できる資料を、7つの資料から2つ選び、これまでの学習と関連付けながら説明する。</p>

(◎■は授業の中心発問を、番号を付した発問は導入・展開部での発問を、()内の数値は扱う資料の数を示す。)

IV 「社会科カルテ」の活用効果に関する 検証2—授業検討会の質的差異について—

授業検討会に関する「社会科カルテ」の活用効果は、三つの性格の異なる授業検討会の比較によって検証した。第一の検討会は、I教諭による「アジアの民族運動(11月実施の授業2)」の授業についてカルテを用いず行ったもの(以下、検討会1と略記)、第二の検討会は、同じくI教諭による「アジアの民族運動(8月実施の授業1)」の授業について、カルテを使用するが、授業者の

社会科観については質疑・検討を行っていないもの(以下、検討会2と略記)、そして第三の検討会が、授業2についてカルテを用い、授業者の社会科観と関連づけて質疑・検討を行ったもの(以下、検討会3と略記)である。個々の検討会での議論の拡がりや質について比較検討できるよう、表5から表7に、各検討会における参観者の発言内容を時間順、そして内容のまとまりごとに整理するとともに、議論されている事柄が社会科カルテのチェック項目のどこに当たるのか関連が分かるように、カルテの該当項目を数字で示した。な

お、質疑検討内容における、Qは質問を、Aは授業者による説明、Sは参観者による助言、Cはコメントを指す。表5に関しては、カルテの該当項目に当たるとされる番号を付した。

まず社会科カルテを用いない検討会1の場合、表5に示すように、個々の発言に着目すれば、資料で提示された知識の正確さ、読み取りやすい資料作成の工夫、個と集団の学習活動の時間配分など、多岐に渡る授業の問題点が指摘されている。そうした意味では、検討会も活性化しているように思える。しかし、検討会全体の展開を見ると表5のカルテ項目との対応が示すように、発言ごとに主題となる内容が目まぐるしく変化しており、前の議論を受けた、あるいは関連づけた議論の展開は殆ど見られない。また個々の指摘それ自体も常識的な範囲に留まるものが多い。さらに、授業者が実践上の課題と位置付けている資料活用の在り方についての議論（太線囲み部分）も、問題の指摘はあるものの、討議の過程で有機的に関連付けられた議論にはなっていない。参観者によって自由に発言がなされ、多様な観点から問題の指摘がなされるものの、対象となる授業について授業者の考えを尊重しつつ、具体的にどのような改善を図るべきなのかについて協働的な討議が展開されていないのが実態である。

次に、社会科カルテを用いた検討会2の場合であるが、表6に示すように、発言者ごとに指摘する問題点に変化するのではなく、ゆるやかではあるが、授業構成上の課題となる資料の数やバランスの問題、教科書記述の扱い、学習課題とまとめのズレ、などに焦点化しながら議論が展開している。社会科カルテを用いることで、他者の発言が授業構成上のどこを問題視しているのか、カルテのチェック項目と照らし合わせながら確認し、自己の発言もそれに対応させて調整できているのではないかと考えられ、ここにカルテ活用の効果を見ることができよう。

しかしながら、検討会後の授業者への聞き取りでは、先に述べたように、多様な見方・考え方を引き出すことについて単に提示した資料の数の問題として捉えたり、社会観の押し付けという指摘には疑問を呈したりするなど、検討会での問題点の

指摘に十分納得できていない様子もうかがえる。検討会での指摘と授業者の認識が乖離する背景には、検討会での討議の在り方をあげることができないのではないだろうか。検討会2において参観者は、授業者の社会科観を十分に汲み取り、改善策を建設的に討議するというよりは、参観者自身の社会科観にもとづく問題点の指摘と批判を展開しているからである。

最後に、社会科カルテを用い、授業者の社会科観と関連づけて質疑・検討を行った検討会3では、表7に示すように、全体としては検討会2と同様、授業構成上の課題となる資料の数やバランスの問題、学習課題とまとめのズレの問題が討議の中心となっているが、検討会2に比べ、より授業者の社会科観を汲み取った検討が展開されている。例えば、本授業で提示された資料からは「支配国である日本が国益を重視して朝鮮支配を行い、独立運動も弾圧していった」という見方が形成できるものの、授業者が意図する複数の見方・考え方を提示するものではないことが授業検討半ばの段階で問題点として指摘された。それ以後は、授業者が形成したいと考える「国益が重視された」という見方を授業構成上でよりよく実現するために、授業前半部の展開の分析が行われるとともに、授業構成に関する改善意見の提示まで行われている。

こうした検討がなされた結果、多様な見方・考え方を引き出す授業構成の課題について、授業者自身も納得して受け止めることができていた。検討会3後の聞き取りにおける「複数の見方をつけることをねらいに書いているにもかかわらず、クリアできていない」という授業者の発言は、社会科カルテを用い、授業者の社会観に寄り添いながら授業を吟味・検討する方法の有効性を裏付けるものとして考えることができるのではなからうか。

三つの検討会を比較することで、社会科カルテを活用した検討会の質的な高まりを示すことができた。しかしながら、課題も残されている。それは、授業者自身の社会科観とは異なる、優れた授業理論による授業改善の方途についてである。今回分析対象としたいずれの検討会においても、この点について十分な形で議論が展開されているとは言

表5 授業2 「アジアの民族運動」に関する「カルテ未使用」授業検討会の分析表⁴

発言者	授業検討会での質疑・検討内容	まとめりごとの検討内容	カルテの該当項目
I	<授業者からの反省> 授業開発にあたっての自己課題の説明と授業反省 ・教師による解説の多さ。 ・中学生にとっての資料の読み取りやすさ。 ・展開部における時間配分への反省（時間の都合上カットした内容<柳・吉野作造>についての反省）。 <質疑応答>	・教師による解説と主体的学習のバランスが課題。 ・発達段階に即した資料提示が課題。 ・時間の都合上内容をカット。精選が必要。	14 10 12
K I K	Q1 資料⑤グラフ中の1920年代以後は年代が示されていないが、何年代を示しているのか？ A1 同年代だが、1920年ではない。 S1 グラフなどデータに関しては、正確な情報を提供すべき。独立運動当時のデータであることを説明すべきであった。	・グラフなど資料に示す年代は正確に記すべき。	10
A A B I B I	C1 資料が多かった割に、子どもは集中していた。 C2 資料にもう少しキーワード的な言葉があると良かった。 Q2 中心的な発問を「なぜ中国・インドは独立を維持できたのか」ではなく、「なぜ朝鮮は独立を認められなかったのか」とした理由は何か？ A2 肥薩線が100周年を迎える点と朝鮮の独立を抑えていったことが本当によかったのかを考えさせたかったので、朝鮮にこだわった。 Q2-1 なぜ朝鮮の独立を認めなかったのかという問いについて、どんな説明を導き出したのか？ A2-1 「朝鮮人の労働力や税金などの利益が当時の日本を支えていた」ということを導きたかった。	・生徒が読み取りやすい資料の工夫が必要。 ・資料を読み取り考えさせる発問「なぜ朝鮮は独立を認められなかったか」を設定した理由は、国益を重視した政策がとられたという点を捉えさせたかったため。	10 13
K	S3 五・四運動を教える際に、1914年5月4日に勃発したからこう呼ぶんだということを説明すべきであった。	・五・四運動など用語の由来・起源を紹介するべき。	12
K	S4 教育内容を精選し、練りあい活動の時間を確保できるようにすべきではなかったか。	・練り合い活動の時間確保のため内容を精選すべき。	12
C	Q3 学習のまとめを子どもはどのように書いていたのか？	・生徒によるまとめの記述内容が二つに分かれたが、それをうまく生かすべきだった。	11
C	C3 学習課題に関する答えを書いている生徒と、朝鮮の人々への日本政府の対応についての残念な思いを書いている場合と両方が見受けられたが、それを生かしてほしい。		
K	S5 併合されていた朝鮮と中国・インドとの状況の違いを整理して、それぞれ独立運動なのか、民族運動なのかを教えるべき。	・朝鮮とインド・中国との当時の状況の違いなど、扱う事象について概念整理をする必要がある。	5
B I	Q4 人権意識涵養のため、日本人間での〔離島出身者に対する〕差別的扱いの資料も提示すべきではなかったか？ A4 人権については他の時間で詳細に扱いたい。	・人権意識の涵養のためには、日本人間の差別など、補足資料を提示する必要がある。	9
B I F I F	Q5 朝鮮の独立を認めなかった理由を資料から判断させる場面では、自分の考えを作る場面と相互練り合いの場面を分けて考えていたのか？ A5 ワークシートの段階では分けていたが、授業ではその部分を省いた。 Q6 どのようなまとめ方がよかったのか？ A6 前で行った授業では、生徒のまとめが三・一独立運動に集中したため、今回はそうならないように工夫したかったのだが。 S6 「分かったことをまとめる」ではなく、「ワークシートから分かったことをまとめる」などの表現の方が、学習課題「アジアの国々では大戦後どのような動きがあったのだろうか」に対するまとめを書くことができたのではないか。	・個人と集団の学習活動を明確に分けるべき。 ・学習課題「アジアの国々では大戦後どのような動きがあったのだろうか」に対応したまとめをさせるには、「ワークシートから分かったことを」など指示を明確にすべきだった。	14 11
K I K	Q7 日本による朝鮮の植民地化を学習した際、どのようにまとめたのか？ A7 肥薩線などを例に出しながら、朝鮮の労働力や資源を獲得しようとしたことを説明した。しかし、前時は7月に行って間のプランクが空いてしまったので、生徒の記憶にもインパクトがなかった。 S7 生徒にインパクトが残るような形で授業をまとめておくと、本時の学習の際にも、前時の学習内容を思い起こさせることで資料の読み取りも進んだのではないか。前時の学習をふまえて、生徒の思考を促すような教師の言葉が重要になってくるのではないか。	・本時に関しては、資料の読み取りを促進するために、前時の学習内容を想起させるような発問をすべきだった。	13
G	S8 学習指導案にある三カ国の独立運動という言葉は、民族運動の間違いではないか。	・事象を説明する適切な用語を使用すべき。	12
H	C4 授業の内容を一目で振り返ることができる、計算された板書だった。	・板書が的確であった。	15
H	C5 また多くの資料を用いて、いろんな角度から考える手立てがなされていた。	・資料も多く、多様な角度から考察がなされた。	6
H	S9 ボックスやOHPの資料の文字が小さすぎるものがあって、文字を大きくして改善すべきである。	・文字の大きさなど、資料の読みやすさに配慮すべき。	10
H	S10 学習課題を「アジアの国々の民族運動に対し、日本はどう対応したのだろうか」などのように少し絞っておくと、まとめも書きやすくなったのでは。	・学習課題をもう少し焦点化すべきだった。	11

表6 授業1 「アジアの民族運動」に関する「カルテ使用/社会科観未検討」授業検討会の分析表⁵

発言者	授業検討会での質疑・検討内容	まとめりごとの検討内容	カルテの該当項目	検討内容の概括
T S T	Q1 教育内容を子どもが適切に読み取ることが可能な資料が選択されていただろうか。 C1-1 教えた内容を反映するものであったが、子どもの発達段階を考えると難しかったのではないかと。 C1-2 発達段階に沿ったものではないし、資料の数も多すぎるのでは。	・朝鮮に対する日本の政策意図を読み取れる資料ではあったが、子どもの実態や発達段階からみると、資料数も多く、読取りは難しい。	10	朝鮮への日本の政策意図を読み取れる資料であったが、資料数も多く、読取りは難しい。かつ判断を方向づける提示の仕方になっていないか。
T T	Q2 朝鮮での独立運動に対する日本の対応について判断させる際の資料提示が、結果的に「支持する」ことを促すような提示になっていないか。 C2 新聞資料や見解の資料など当時の日本人にも多様な考えが見られたことを示す資料を同時に出す方が良かったのではないかと。	・独立運動に対する日本政府の政策を判断させているが、結果的に、支持せざるをえないような資料提示になっている。	14, 9	
U U U V T V	S3 「支持する/支持しない」の判断をさせること以外にも、個々の民族運動について、生徒からもっと情報を引き出すことをすればよかったのではないかと。 Q4 独立運動について深入りしない段階で「独立は達成できたのか」「なぜ達成できなかったのか」とストレートに尋ねるのは妥当か。 S4 宗主国の動きについても発問すべきではなかったか。 Q5 教科書の扱いは妥当だったか。 C5-1 内容が教科書通りだった。 C5-2 事前に読むのか、授業中に扱うのか、まとめとして用いるのか、本時はどのような扱いがよいか。	・個別の民族運動についても習得すべき知識内容を引き出す発問をすべき ・三・一独立運動に関する様々な知識を引き出す発問をすべき ・教科書の見出しに即して授業は構成されていたが、教科書記述の取り扱いが曖昧だった。	13 13 3	アジアでの個別の民族運動や独立運動に関して、多くの事実・情報を引き出すような発問がなされるべきではあったし、その意味でも教科書記述の扱いが曖昧で、不十分だった。
U U U V	C6 学習のまとめを文章化したのは良かった。 Q7 学習課題「アジアの国々では大戦後どのような動きがあったか」に対するまとめの表現としての「日本は、朝鮮に対する…」は妥当だったか。 C7-1 中学生段階なのだから、これこれの民族自決運動、独立運動があったなど明記すべきであった。 C7-2 まとめに入る前の方で、朝鮮の独立運動に対する日本の対応を焦点化して行ったので、時間の関係もあり、そのようなまとめになったのだろう。仕方ない部分もある。	・学習課題の答えとしてまとめを命題化したのはよかった。 ・アジアの民族運動の動きを問う学習課題に対して、日本の植民地政策を中心にまとめるのでは、整合性が取れない。	11 11	学習課題のまとめを命題化する際に、課題と学習内容に対応したまとめの表現をすべき。
S S V	Q-8 授業者の社会科観において判断力の育成を重視する教科としながらも、実際の授業は、「どのような運動が起こったか」を理解する部分と「朝鮮の運動への日本の対応を支持する/支持しない」を判断する部分に分かれており、整合性があるのか。 C8-1 学習課題からすれば前半が重要なだろうが、それでは社会科観と矛盾するのではないかと。 C8-2 学習内容として三つの事象を扱う際にも、一つの事例に焦点を当てての方が生徒に分かりやすいという面はあるので、こういう構成になったのではないかと。いつも悩むところである。	・判断力の育成を図るという目標に照らすと、内容構成は理解中心の構成となっており、一部判断させる部分もあるが、一貫していない。	7	判断力の育成を図るという目標に照らすと、一部判断させる部分もあるものの、内容構成は理解中心の構成となっており一貫していない。当時の政府の対応への支持・不支持を判断させる根拠資料としては、バランスを欠いていた。判断させる活動を組むのであれば、もっと判断に迷うような資料や設定が必要。
T V S	C9 学習課題を導くために提示したOHP資料(植民地化されていない地域を示す世界地図)は効果的だった。 Q10 朝鮮人虐殺の資料について何かマークがあるが、何を示すのか。 C-10 三・一独立運動に関する資料として、朝鮮の方は虐殺された数を示す資料で、日本の方は日本人虐殺の新聞記事を示しているが、政府の対応への支持・不支持を考えさせる根拠資料としては、バランスを欠くのではないかと。	・欧米による植民地化を分かりやすく、示した。 ・当時の政府の対応への支持・不支持を判断させる根拠資料としては、バランスを欠いていた。	10 9	
W V	Q11 板書はどこに書き写すのか。 C11 どこに何を書き写すとか、指示が足りなかったのではないかと。	・ノートを記すための指示は明確にすべき。	14	
T S	Q12 学習方法として「日本の政策に対する自身の考え方を根拠に基づいて判断させる」とあるが、本時の資料は適切な資料だったか。 C12-1 子どもが判断に迷うような場面が欲しかった。	・判断させる活動を組むのであれば、もっと判断に迷う資料や設定が必要。	9	
U	C13 本時で学習する時代をマグネットで示す方法は、歴史を大きく捉える上で大切だ。	・歴史を大きく捉えるための教具の工夫があった。	10	
S S	Q14 授業改善に活かせる形で評価がなされていたか。 C14 生徒がワークシートにうまく書きこめておらず、評価を授業改善に活かすのは難しいのではないかと。	・評価を授業改善に生かすためにも、ワークシートへの記入は課題となる。	16	

表7 授業2 「アジアの民族運動」に関する「カルテ使用／社会科観検討」授業検討会の分析表⁶

発言者	授業検討会での質疑・検討内容	まとめりごとの検討内容	カルテの該当項目	検討内容の概括
I	<p><授業者からの反省> 授業開発にあたっての自己課題の説明 ・教師の解説と生徒の活動のバランス</p> <p>・資料の読み取りやすさの工夫</p> <p>・政策判断への立場性(当時の国民の立場だったら支持か、不支持か)を明確にした</p> <p>・授業のまとめ方</p> <p><社会科観に関する記述の整合性を検討> カルテに記載した授業の目標と社会認識のレベルや見方考え方の多様性、学習方法との整合性を検討(カルテ4番と5～8番の整合性)</p>	<p>・教師による解説と主体的学習のバランスが課題</p> <p>・発達段階に即した資料提示が課題</p> <p>・政策への判断においては立場を明確にして考えさせることが必要</p>	14 10 7	
L	Q1 「当時の国民と仮定して支持する・支持しない」という場合にも、アジアの民族運動の時代背景を十分に理解させる必要があるが、授業者としては時代背景をどのように捉えているのか。			
I	A1 明治からの殖産興業・富国強兵で日本が(アジアで)優位に立っていく中での韓国併合であり、そこでも朝鮮の方々への差別などがあったということを教えたが、全体的に見て時代背景に関する生徒の認識は弱かった。	・アジアの民族運動の時代背景・国際的背景を深く捉えられる授業を構成する必要があったが、不十分だった。	7	
L	Q2 理解内容として、民族自決の波がアジアに広がっていったと書いているが、「広がる」とは具体的にどのようなイメージを持っているのか?			
I	A2 第一次大戦後、東ヨーロッパの国々が独立していき、アジアでも、支配への反発はそれ以前からあったが、次第に動きが起こったというイメージを持っている。			
M	Q3 アジアの民族運動の広がりや、支配国が国益の点から独立運動を認めなかったことを、どういう方法で学習させようと考えたのか?	・前時とのつながり、個々の民族運動に関する予習、そして複数の資料から判断させる活動によって、教育内容を納得的に理解させようとした。	8	
I	A3 前者は、前時の学習(国際協調の高まり)とつながる説明を加える。後者は、予習で三つの民族運動について調べさせ、「なぜ認めなかったのか」について複数の資料を与え考えさせるという方法を取って納得できるようにした。			
N	Q4 複数の資料から「独立運動を認めなかった理由」について、実感として根拠や解釈を導けたのか?	・独立運動を認めなかった理由を導く資料としては数や曖昧さなど不十分な面があった。	10	資料の多さや曖昧さという問題点に加え、本時で提示された複数の資料から導かれる見方・考え方は、「支配国日本が国益を重視して、植民地経営を行っていた」という一つの見方考え方に収斂されるものであり、多様な見方考え方を導くための資料にはなっていない。
I	A4 資料には、こちらの意図と異なる内容が導けるもの(税の種類増加を導きたいが、税収額の推移に着目点がある資料)もあり、その点で難しい面もあった。			
M	Q5 この学習活動について、複数の資料を用意した意図は?	・複数の資料から気づかせたかった見方・考え方は国益という視点	5	
I	A5 国益という視点から独立を認めなかったことに気づけるよう複数の資料を用意した。			
O	Q6 (カルテに複数の見方考え方を付けている点について)資料は複数あるが、導かれるのは支配国の国益が優先されたという見方だけなら、一つの見方でしかない。別の活動で異なる見方を提示しようということだったのか?	・本時で提示された資料は複数あるが、導かれる見方・考え方は一つに収斂されるのではない。多様な見方・考え方を導くための授業構成となっていない。	6	
O	S6 複数の資料から一つの見方・考え方を導く活動になったとしても、授業全体で見て複数の見方・考え方を教えるものになっていればよいのだが。			
M	Q7 なぜ国益の視点を重視したのか?	・植民地支配の実態に関する解釈と国益について具体的に理解している生徒が少ないという点から、本時の教育内容としての見方・考え方を設定した。	5	
I	A7 強制ではなく契約であったとしても、国益の観点から朝鮮の人々の労働力を利用した点は否めないのではないかと解釈があった。			
M	Q8 植民地支配と国益について生徒はどのように認識しているのか?			
I	A8 植民地支配=領土の拡大といったレベルだと思われる。			
P	Q9 支配する側の考えたと支配される側の考え方は、複数の見方・考え方と比べてよいのか。			
多数	A9 よいのではないかと。			

溝口・田口・田宮：実践的な力量形成を実現する教員研修モデルカリキュラムに関する研究(2)

R	Q10 目標に「人々の熱き愛国心を知る」と入れた意図・理由は何か？	・被支配国側の人々の思い・願いについては伝えたいと考え目標を設定した。	4	朝鮮において独立を認めなかった理由を複数の資料を根拠に考えさせているが、その前段階でのアジアの個々の民族運動に関する事実の考察が浅く、つけない見方とのつながりを作る必要があった。
I	A10 生徒が経験したことの無い点でもあるのと、伝えたいという思いがあった。			
S	<社会科観と授業構成を絡めての検討> Q11 終結部での生徒のまとめ方の実態は、教師の意図したところと比べてどうだったか？			
I	A11 授業の概要は書かれていた。			
S	Q12 教師が意図したところまで達成できていたか？	学習課題に対応したまとめを促す指示を出す必要があったのではないか。	11	
I	A12 「今日分かったこと」としてまとめさせたため、日本の朝鮮への対応について感想を書いた生徒と、独立を認めなかった理由にまで言及する生徒に分かれた。			
R	S12 「課題について」など焦点を絞ればよかったのではないか。			
R	C13 ワークシートや資料の工夫があり、資料を基に考えさせたいなどの指示もあり、資料を根拠に考えさせようとする点があった。	独立を認めなかった理由について、資料を根拠に考えさせる指導がなされていた。	10	
S	S13 今回の資料の読み取りは高度であったと思われるが、資料の読み取りに習熟しているのか、習熟するまでは、読み取りのポイントを意図的に教えた方がよいのでは。			
L	S14 三つの民族運動について、事実の関連づけと掘り下げが十分ではなかった。学習課題との関連で指導方略を持っておく必要がある。	・「支配国の国益が優先された時代」という見方に導くには、個々の民族運動について多くの事実情報をもっておく必要があるし、つけない見方から、三つの民族運動に関する多様な事実を捉えておく必要があるのではないか。	9	
T	Q15 三つの運動について、主張が認められたか・認められなかったかを判断させていたが、その際、特に中国・インドについて資料のどこを読み取ればよかったのか。			
I	A15 資料集から、中国は9カ国条約の領土保全、三東省返却の部分、インドは教科書の記述から、認められたことを判断させる。			
T	S15 三國中、日本によって朝鮮だけが認められていないという捉えではなく、本時の目標である「支配国の国益が優先された時代」という見方に照らして、中国の領土保全を捉え直す必要がないか。			
P	Q16 三・一独立運動に時間を割いたにもかかわらず、生徒によるまとめは、朝鮮への日本の対応だけに集中せず、一部の生徒がアジアの運動を一般化した形で捉えることができたのはなぜなのか。	・課題→まとめの展開を普段行っていないが、生徒には学習課題に対応してまとめた者として、朝鮮に関わる内容のみをまとめた者が見られた。	11	改善策として、資料を根拠にしなから、日本が朝鮮の運動を弾圧した背景にある経済的利益・国益重視の観点に気づかせるとともに、列強の他国支配の実態を、もう一度同じ視点からとらえ直す構成も考えられる。
S	Q17 最初に課題、終末でまとめというスタイルはよく行っているのか？			
I	A17 あまりしていない。			
N	S18 国益が優先されたという中で帝国主義的なものをもう一度振り返ってもよかったのではないか。	・「支配国の国益が優先された時代」という見方を導くには、本時の後半部で多様な資料を根拠に日本が朝鮮の運動を弾圧した背景をつかむ際、経済的利益・国益が重視されたという見方に気づかせ、インドや中国の支配の実態も、もう一度同じ視点からとらえ直す構成方法もあったのではないか。	12	
M	S19 本時の展開の後半部において、朝鮮支配に関する資料から分かったことを列挙した後、それらを経済的利益が重視されたという視点からまとめるとともに、インドや中国への支配国の対応の実態を同様の視点から捉え直していけば、植民地支配において何より国益が優先されたことが浮かび上がったのではないか。			
S	C20 歴史年表や時代を表すボックスの使い方が適切であった。			

い難い。自己の社会科観の優越性を自明のものとし、授業の問題点を指摘するだけでは、それが授業者に納得して受け止められるかどうかは定かではない。それゆえに、授業者が実現しようとする社会科観と実際の授業との不一致を、授業構成上の問題点として分析的に紐解き、改善策を討議することは、授業者の社会科観をよりよく成長させるうえで、欠くことのできないステップであり、尊重

されなければならない。しかしながら、そうすることが、検討会を授業者の授業理論、社会科観に縛られたものに陥らせる可能性も否定できない。授業検討の討議の中で、授業者と参観者が互いの社会科観を具体的な授業構成の在り方や方法というレベルで相互に交流させること、この点についての配慮や具体的な手立ての開発が必要となるのではなからうか。

V 成果と課題

本研究では、社会科における実践的な力量形成を可視化するために開発した「社会科カルテ」の有効性について、複数の仮説群を設定し、カルテを用いた授業研究を通じて検証を試みた。

研究の成果として、「社会科カルテ」を活用した授業研究が、授業者の自己課題の明確化や授業を構成する力量の向上に一定の効果があること、また授業検討会についても質的向上を図ることが可能であることを確認できた。

一方、検証できなかつた課題として、以下の三点が挙げられる。第一は、開発した「社会科カルテ」が、教員としてのキャリアや経験、教科領域の専門性の違いなどにかかわらず、個々の教員の自己課題を析出できる、汎用性の高いものかという点である。第二は、「社会科カルテ」を活用した授業研究が、参観者の実践的な力量形成に関してどのような効果をもたらすのかという点についてである。そしてより重要な課題として、第三は、多様な経験年数の教師集団が参加する校内研修等において、授業者と参観者の社会科観を相互に交流させながら協働的に授業検討を行うには、どのような「社会科カルテ」活用法が効果的かという点である。これらの課題については、授業検討会のサンプル数を増やし検証していく一方で、「社会科カルテ」そのものの継続的な改善が求められよう。

註)

¹ 森分孝治「二 授業研究における理論の有効性とは何か」日本教育方法学会編『教育方法14 子どもの人間的自立と授業実践』明治図書、1985年

² 分析的検討法については、同上を参照されたい。二段階の検討法については以下に詳しい。森分孝治「社会科授業研究入門」広島大学教育学部教育方法改善研究委員会『教職カリキュラムにおける理論と学習の統合に関する実証的研究』1987年

³ 上記先行研究で提唱されている、授業の知識構造の分析に基づく授業検討の意義については十分に理解できるが、一般になされている授業研究においてはこうした分析資料を用意するだけの時

間的余裕がないのが実態であり、その点で、十分な有効性を持ちえていない。社会科カルテの有効活用を図ることで、この課題についても克服できることを期待している。

⁴ 授業検討会の参加者は10名。表5中の発言者でIは授業者、A～Fは授業者と同じ中学校の教員（社会科以外の教員を含む。Fは司会役。）Kは同校の校長、G・Hは指導主事を示す。DとEは発言がなかった。

⁵ 授業検討会の参加者は5名。表6中のSは司会役の大学教員、Tは小学校教員、Uは指導主事、V・Wは、中学校の社会科教員を示す。

⁶ 授業検討会の参加者は10名。表7中のIは授業者、L・R・Sは指導主事、Mは司会役の大学教員、N・Tは中学校の社会科教員、O・Pは大学教員を示す。Qは発言がなかった。