

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—

田口 紘子〔鹿児島大学教育学部（社会科教育）〕・溝口 和宏〔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: Development of the Chart for Social Studies Teacher

TAGUCHI Hiroko · MIZOGUCHI Kazuhiro · TAMIYA Hironobu

キーワード：社会科、授業実践力、教師教育

I 問題の所在

近年、教師の資質向上を謳う書籍や現職教員研修プログラムのタイトルに「授業力」の向上を掲げるものが多く見られる¹。授業とは、さまざまな業務をこなさなければならない現職教員にとって、子どもたちと一定時間向き合うことができる場であり、子ども一人ひとりに対して求められる学力を保障する時間でもある。教員の「授業力」を向上させることには、学校や教育を根本から改革する期待が込められているといえよう。

しかしながら、「授業力」とは何を、どうする力のことなのか。「授業力」のあるなしは、授業をした教師が自己判断するのか、授業を見た参観者がするのか、授業を受けた子どもたちが判断するのか。それらの判断の根拠はどのように説明され、他者に納得されるのか。「授業力」の向上を主張するためには、それぞれの教科の特性をふまえて「授業力」を定義し、それらを判断する理論的な枠組みを準備したうえで、実例を積み重ね検証していく必要があろう。

本研究では上記の問題を解決するために、「社会科授業実践力診断カルテ」（以下、「社会科カルテ」）を開発し、社会科に特化した「授業力」を診断するための方略を明らかにする²。「社会科カルテ」の開発によって、授業者と参観者が授業検討する場合はもちろん、授業者だけで自己診断する場合や授業ビデオ等の視聴によって視聴者のみが授業検討する場合において、具体的な授業の事実を根拠に授業者あるいは参観者が社会科授業実践力を診断し、社会科の「授業力」を向上させて

いくことをめざした。

II 「社会科授業実践力診断カルテ」の開発

1. 本研究の「社会科授業実践力」のとらえ

本研究では、社会科の「授業力」を「社会科授業実践力」とし、授業を実践するために必要となる4つの力と教科の基底である「社会科観」から構成されるととらえた。図1はそれらをモデル図として示したものである。

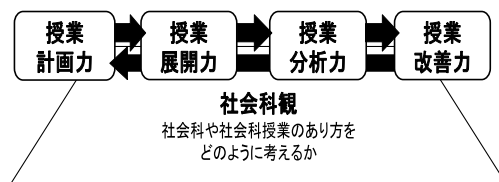


図1 社会科授業実践力のモデル

「社会科授業実践力」を構成する4つの力とは、教師が授業を実践する際に必要となる「授業計画力」「授業展開力」「授業分析力」「授業改善力」である。教師は日々、学習課題の設定や板書計画を立てるなどの授業計画を立案し（「授業計画力」）、その授業計画を実行する（「授業展開力」）。また授業後は、その授業をふりかえり問題点を検討する（「授業分析力」）とともに、それをふまえて問題点を改善し（「授業改善力」）、新たな授業計画を立案することに還元させていく。これらは、教師が授業のたびに無意識あるいは意識的に行っていることであるが、社会科という教科に限定される力ではなく、理科や音楽などの教師

にも必要とされる力といえよう。

そこで、「授業計画力」「授業展開力」「授業分析力」「授業改善力」を社会科授業に対して用いる場合、それらの根底に社会科授業を行う前提ともいえる授業者の「社会科観」があると考えた。つまり、授業者が前提としている社会科や社会科授業のあり方（「社会科観」）は、「授業計画力」「授業展開力」「授業分析力」「授業改善力」に大きく影響しており、多様な社会科授業を生み出す源泉となっていると考えた³。「社会科観」には授業者のめざす社会科像が現れるといえるが、意識化する機会は多くない。しかしながら、教師が社会科授業を考える土台が社会科観であると考えれば、社会科観を意識化することは、自己の授業を客観視することにもつながるといえよう。

2. 「社会科授業実践力」の診断方略

本研究では「社会科授業実践力」を「授業計画力」「授業展開力」「授業分析力」「授業改善力」という4つの力とそれらの土台となる「社会科観」で構成されると考えられるが、それらにはレベルやパターンが認められる。

上のように定義した「社会科授業実践力」とそのレベルやパターンを容易に判断するために、本研究で開発したのが表1にあるような「社会科カルテ」である。「社会科カルテ」によって可能となる「社会科授業実践力」の診断方略の特徴として3点指摘することができる。

1点目は、「社会科カルテ」には「社会科観」「授業計画力」「授業展開力」「授業分析力」「授業改善力」のそれぞれの側面について、そのレベルやパターンを判断するために、1番から20番までの質問文を診断項目として設定していることである。2点目は、1番と2番を除く診断項目それぞれの右上段には、そのレベルやパターンの特徴を示す診断基準をA～C(D)に分けて設定していることである。3点目は、右側下段に、そのように診断した根拠として授業実践中に見られる授業の事実を文章で記入する欄を設けていることである。

1点目と2点目について、「社会科授業実践力」を構成するさまざまな側面とそのレベルやパ

ターンを示す記述語から成る診断基準表は、子どものパフォーマンスを評価するルーブリックの作り方を参考にしている⁴。A～C(D)のレベルやパターンを示すことによって、その診断項目のレベル向上や他のパターンの可能性を抽象的にではあるが示すことができ、授業改善の指標とすることができる。

また、3点目の特徴である診断根拠に具体的な授業の事実を書くことによって、授業者の「社会科授業実践力」について説明し、他の授業検討者と授業の事実にもとづいた協議が可能となる。授業検討会などでよく、「授業に活気がなかった」というような感想が語られるが、それでは授業者の授業改善につながらない。なぜなら、そのような印象を生み出した原因は、「子どもたちの活動が授業に組み入れられていなかったから」なのか、「子どもたちから知識を引き出す発問が準備されていなかったから」なのか、あるいはそれら両方なのか、というように原因が複数考えられるからである。「資料として配布された新聞記事の文字量が多く、子どもたちは資料を読むことができていなかった」というような具体的な授業の事実に着目することによって、教材の設定・研究という側面で授業について検討すれば、「新聞記事の読む箇所に線を引く」といった資料の加工や「新聞記事よりわかりやすい資料の準備」といった資料の差し替えなどを検討することができ、より具体的に授業改善を行うことが可能になる。

また、授業実践には多様な事実が含まれており、着目する授業の事実が異なれば、A～C(D)の診断も異なるものとなる。「社会科カルテ」は、社会科授業力の診断として1つの評価を下すことを目的とはしていない。診断根拠として挙げる具体的な授業の事実をとおして、授業を多面的に検討し、多様な改善の可能性を保障することをめざし、授業の事実注目しているのである。

以上のような診断方略の特徴をもった「社会科カルテ」を開発することによって、授業者だけの授業反省でも、授業者と参観者の授業検討でも、授業の事実にもとづいた授業分析や授業改善を可能とすることができる。

以下では、「社会科授業実践力」を構成する、

表1 「社会科カルテ」

チェック項目				A	B	C	D	
① 社会科 観	教科論		1 なぜ社会科は必要か？	(自由記述)				
	目標論		2 社会科は何をめざすべきか？	(自由記述)				
	カリ キュラム 構成論		3 カリキュラムとして何をどのように配列する か？	学問成果や子どもの実 態をふまえ、教育内容 の選択とその配列を工 夫している (診断根拠)	学習指導要領をふま え、教育内容の選択と その配列を行っている	教科書をふまえ、教育 内容の選択とその配列 を行っている		
	授業論	授業の 目標		4 授業の目標は何か？ 授業内容と授業方法から達成できるか？	(目標) 達成できる	部分的に達成できる	達成できない	
		授業の 内容	社会を わかわること (社会認識)	5 社会認識のレベル 授業の内容は、子どもたちにどのようなレ ベルで社会を認識させようとしているか？	構造認識レベル 社会の構造や法則を習 得させる (診断根拠)	関係認識レベル 事実と事実の関係を習 得させる	特色認識レベル 複数の事実から明らか になる特色を習得させる	事実認識レベル 事実を羅列的に習得さ せる
			社会と かかわること (市民／公 民的資質)	6 見方・考え方の多様さ 授業の内容は、子どもたちに複数の見方・ 考え方を習得させようとしているか？	論理的・合理的と判断さ れる複数の見方・考え方 を習得させる (診断根拠)	論理的・合理的と判断さ れる1つの見方・考え方 を習得させる	論理的・合理的とは判断 できない見方・考え方を 習得させる	
	授業の 方法		7 授業の内容は、子どもたちが社会とかか わってゆく視点を示しているか？	子どもたちが社会とかか わってゆく行動を实践さ せている (診断根拠)	子どもたちが社会とかか わってゆく視点を提示し ている	子どもたちが社会とかか わっていることは想定してい ない		
			8 授業の方法は、子どもたちが授業の内容 を納得・理解できるものか？	納得・理解できる授業の 方法がとられている (診断根拠)	納得・理解するには、他 の授業の方法の方が利 点がある	納得・理解する授業の 方法が考慮されていない		
	② 授業 計画力	教材の 選定・研 究	教育内容と のかかわり	9 教育内容との関連が適切な教材を選択 しているか？	適切な教材を選択して いる (診断根拠)	教材が不足していたり、 他の教材の方が利点 がある	教育内容とのかかわり が考慮されていない	
			子どもと のかかわり	10 子どもの発達段階や実態に即した教材を 選択し、資料として準備できているか？	適切な教材・資料を選択 している (診断根拠)	教材・資料が不足して いたり、他の教材・資 料の方が利点がある	子どもとのかかわりが考 慮されていない	
授業 構成論		学習課 題の設 定	11 子どもが授業で獲得すべき教育内容を、 学習課題として簡潔に表現できている か？	適切に表現している (診断根拠)	他の目標・学習課題の 方が利点がある	教育内容と学習課題と のかかわりが考慮され ていない		
		事例や知識 の配列	12 授業における事例や知識の配列は適切 か？	授業全体で適切な事例 や知識の配列が行われ ている (診断根拠)	授業の一部で事例や知 識の配列が適切ではな い	授業全体で事例や知識 の配列が適切ではない		
		学習過 程の構 成	13 授業で習得すべき知識を引き出す問いを 準備しているか？	習得すべき知識を引き 出す適切な問いがある (診断根拠)	問いが不足していたり、 他の問いの方が利点 がある	習得すべき知識を引き 出す問いが考慮されて いない		
	子どもの 活動	14 どのような子どもの活動が組み入れら れているか？	子どもが主体的な活動 がある (診断根拠)	教師の指示のもと、子 どもたちが行う活動がある	子どもの活動は組み入 れられていない			
	板書計 画	15 授業内容や学習過程を示す板書となっ ているか？	授業内容や学習過程を 示す板書となっている (診断根拠)	他の板書の方が利点 がある	授業内容や学習過程を 示すことが考慮されて いない			
③ 授業 展開力	学習 評価論		16 授業を通して子どもたちが身につけた ものとして、何を、どのように測定して評価 するか？	授業で学習した内容や 方法を適切に確認し、授 業改善にいかそうとし ている (診断根拠)	授業で学習した内容や 方法の一部を確認して いる	授業で学習した内容や 方法とは無関係に学習 評価を行う		
			17 授業者の社会科観にもとづいて、授業計 画が立案されていましたか？	授業者の社会科観にも とづいて授業計画を立 案することができる (診断根拠)	授業者の社会科観の一 部にもとづいて授業計 画を立案している	授業者の社会科観にも とづいていない授業計 画を立案している		
		18 授業計画を実行することができたか？	臨機応変に実行できた (診断根拠)	計画通りには実行でき た	不十分しか実行でき ない			
④ 授業 分析力		19 あなたは、カルテの診断項目に従って分 析することができましたか？	カルテの診断項目を利用 し、授業全体を分析す ることができる (診断根拠)	カルテの診断項目の一 部を利用し分析できる	カルテの診断項目を利用 しない分析を行う			
⑤ 授業 改善力		20 あなたは、カルテの診断項目のうち、改善 すべき項目の改善を提案することができ ましたか？	授業者の社会科観にと らわれず、よりよい授業 への改善を提案すること ができる (診断根拠)	授業者の社会科観に 沿って、よりよい授業 への改善を提案すること ができる	授業を改善する提案が できない			

「①社会科観」「②授業計画力」「③授業展開力」「④授業分析力」「⑤授業改善力」について、設定した診断項目とそのレベルやパターンを「社会科カルテ」に沿って説明する。

3. 診断項目と診断基準のレベルやパターン

①社会科観

授業者の「社会科観」を明らかにするために、社会科のあり方について尋ねる「教科論」「目標論」「カリキュラム構成論」(各1項目)と社会科授業のあり方について尋ねる「授業論」(5項目)を設けた。

【教科論】

1	なぜ社会科は必要か？
---	------------

【目標論】

2	社会科は何をめざすべきか？
---	---------------

なぜ学校教育において社会科という教科が必要なのか、社会科という教科は何をめざすべきなのかについて自由に記述するのが診断項目1番と2番である。教科論と目標論は、社会科教育学研究においても多様な主張がなされる領域でもある。これらの項目の回答にはA～C(D)のレベルやパターンを想定せず、授業者が普段は意識することが少ない社会科やその目標についての自分の考えを型にはめずに明示化することを重視した。

【カリキュラム構成論】

3	カリキュラムとして何をどのように配列するか？
---	------------------------

A	B	C
学問成果や子どもの実態をふまえ、教育内容の選択とその配列を工夫している	学習指導要領をふまえ、教育内容の選択とその配列を行っている	教科書をふまえ、教育内容の選択とその配列を行っている

カリキュラム(教科課程)とは、教科の目標を達成するために、どのような教育内容や単元を、各学年にどのような順序で配列していくかを計画・編成したものとされる⁵⁾。カリキュラム構成のあり方としては、教育実践の実態をふまえ、A～

Cの3つのレベルを想定した。Cレベルは教科書をふまえ、Bレベルは学習指導要領をふまえ、Aレベルは学問成果と子どもの実態をふまえた社会科カリキュラム構成を行う場合を想定した。教科書は学習指導要領を、学習指導要領は学問成果や子どもの実態をふまえ作成されていることを考えれば、CレベルからAレベルへ向かうに従って、授業者のクラスの子どもや学校・地域に柔軟に対応した、授業効果を高める社会科カリキュラムを可能にする。学習指導要領の位置づけが上限から下限に変わり、教師が教育内容を加えたり、配列を工夫することも求められるようになったことをふまえ、この項目では診断基準をA～Cの3つのレベルとして設定した。

【授業論】

診断項目4番から8番は、社会科授業のあり方について尋ねる授業論とよばれる項目群であり、大きく分けて授業の目標・内容・方法に分けられる。

ア. 授業の目標

4	授業の目標は何か？ 授業内容と授業方法から達成できるか？
---	---------------------------------

	A	B	C
	達成できる	部分的に達成できる	達成できない

診断項目4番では、授業の目標を確認し、その目標が授業実践中の授業内容と授業方法から達成できる程度をA～Cレベルで診断することを求めている。設定された目標が授業を通して達成可能なものとなっていたか診断する。

たとえば、中学校社会科歴史的分野において、授業の目標を「日本の条約改正への努力を理解する」とし、授業内容が「治外法権の撤廃」と「関税自主権の回復」の経緯だけであった授業を想定しよう。この場合、授業の目標は「B部分的に達成できる」と診断でき、改正に携わった人々の努力が授業内容として不足しており、部分的にしか目標が達成できないことを指摘できるだろう。

イ. 授業の内容

社会科教育学研究では、社会科は社会認識の形成を通して、市民／公民的資質の育成をめざす教科であることがゆるやかに合意されている⁶。そこで、社会科の授業内容を「社会をわかること（社会認識）」と「社会とかかわること（市民／公民的資質）」に大別した。さらに「社会をわかること（社会認識）」は、「社会認識のレベル」と「見方・考え方の多様さ」に分けて診断項目を作成することができると考えた。

－社会をわかること（社会認識）－

5	社会認識のレベル 授業の内容は、子どもたちにどのようなレベルで社会を認識させようとしているか？
---	----------------------------------------------------

A	B	C	D
構造認識レベル	関係認識レベル	特色認識レベル	事実認識レベル
社会の構造や法則を習得させる	事実と事実の関係を習得させる	複数の事実から明らかになる特色を習得させる	事実を羅列的に習得させる

診断項目5番は、「社会をわかること（社会認識）」のうち「社会認識のレベル」について診断する。社会科では、社会の事実が授業内容の基礎となるが、事実の扱い方にはレベルが想定される。すなわち、事実を羅列的に習得させる「D事実認識レベル」、複数の事実から明らかになる特色を習得させる「C特色認識レベル」、事実と事実の関係を習得させる「B関係認識レベル」、社会の構造や法則を習得させる「A構造認識レベル」であり、DレベルからAレベルの認識に向かうほど授業の内容のレベルは高度になる。それらをモデル図にしたものが図2である。右から、「D事実認識レベル」、「C特色認識レベル」、「B関係認識レベル」、「A構造認識レベル」を示している。

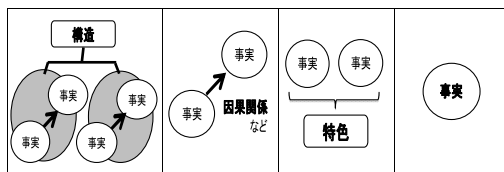


図2 「社会認識のレベル」のモデル図

たとえば小学校5年生の水産業の単元を事例に、「社会認識のレベル」を考えてみよう。「鹿児島県の長島で養殖されたブリは、鹿児島市内のスーパーで1kgあたり2780円で売られている」（事実①）とか「鹿児島県の長島で養殖されたブリは、東京のスーパーでは1kgあたり2980円で売られている」（事実②）というような個別の知識を羅列して習得させようとする場合、教師は「D事実認識レベル」で授業の内容の習得をめざしているといえよう。

ところが、事実①と事実②を比較することで、「同じブリでも東京で売られるものは高い」という特色を子どもに見出させれば、「C特色認識レベル」の授業の内容となる。

また、「B関係認識レベル」の授業内容としては、事実①と事実②から上のような特色が生じる原因として、「東京で売られるものが高いのは輸送費が多くかかるから」（因果関係）ということを知ることが想定されよう。

最後の「A構造認識レベル」では、上の因果関係とは異なる因果関係も関係づけるなどして、それらを包括する構造的あるいは法則的な説明を習得する場合が想定される。たとえば、「同じく鹿児島で養殖されたマグロが東京へ運ばれる場合、トラックで運ぶより多くの輸送費がかかるにもかかわらず、鹿児島空港から空輸されている」というような事実が授業で取り扱われれば、「利益が生まれるよう、商品価値によって輸送手段を変える」というような経済法則的な知識を授業で習得することも可能となる。

以上のように、診断項目5番ではA～Dの診断基準をレベルとして設定しており、DレベルからAレベルに向かうほど知識のレベルが上昇し、社会認識が深化すると想定している。

6	見方・考え方の多様さ 授業の内容は、子どもたちに複数の見方・考え方を習得させようとしているか？
---	----------------------------------------------------

A	B	C
論理的・合理的と判断される複数の見方・考え方を習得させる	論理的・合理的と判断される1つの見方・考え方を習得させる	論理的・合理的とは判断できない見方・考え方を習得させる

社会科の授業内容である「社会をわかること(社会認識)」については、診断項目5番「社会認識のレベル」のほかに、6番として「見方・考え方の多様さ」を設定した。

見方・考え方についてはさまざまな説明がされるが、事象をとらえる枠組みという考え方で説明する。診断項目5番は、授業内容が「事実」(Dレベル)を習得させるのか、「特色」(Cレベル)を習得させるのか、「関係」(Bレベル)を習得させるのか、「構造や法則」(Aレベル)を習得させるのかを尋ねる項目であった。それに対して6番は、5番で授業内容とした「事実」や「特色」や「関係」や「構造や法則」に関する事象をとらえる枠組み、すなわち見方・考え方が、論理的・合理的であり、かつ多様であるのかを尋ねる項目となっている。

たとえば、「養殖ブリの価格は、養殖にかかる費用だけでなく、運送費や宣伝費、利益を加えて決定されている」という価格とその決定要因についての関係認識は、養殖ブリを供給する側の見方・考え方にもとづいた説明といえる。しかしながら、「養殖ブリの価格は、市場の競りで仲買人が消費者の需要を推測して決定している」という価格とその決定要因についての関係認識は、養殖ブリを需要する側の見方・考え方にもとづいた説明となっている。

1つの社会事象に対しても、複数の見方・考え方から説明をすることが可能であることも多く、社会科では子どもたちに多様な見方・考え方を保障することが求められる。したがって、CレベルからAレベルに向かうほど、論理的・合理的と判断される複数の見方・考え方を習得させる、社会

認識の多様性を保障した授業内容となるといえよう。

—社会とかかわること(市民/公民的資質)—

7	授業の内容は、子どもたちが社会とかかわってゆく視点を示しているか？
---	-----------------------------------

A	B	C
子どもたちが社会とかかわってゆく行動を実践させている	子どもたちが社会とかかわってゆく視点を提示している	子どもたちが社会とかかわることは想定していない

社会科の授業内容のうち、「社会とかかわること(市民/公民的資質)」について尋ねるのが診断項目の7番である。この項目の診断基準A~Cは、授業内容として見られる市民/公民的資質についてのパターンを示している。

Aパターンは、市民/公民的資質を有すると判断される行動を授業中に子どもたちに行わせる場合を想定しており、子どもたちが魚をとりすぎないようにお願いする手紙を漁業に関係する団体や組織に送ることなどが該当するだろう。Bパターンは、市民/公民的資質を有すると判断される行動を授業中に示す場合などを想定しており、水産資源を保護するために、漁獲制限するべきか否かを授業で討論することなどが該当する。Cパターンは、AパターンやBパターンのような行為が見られない場合を想定して設定した。

この診断項目の診断基準をレベルではなくパターンで設定しているのは、教師が社会科の役割や目標をどのように考えるのかによって、授業における市民/公民的資質の扱いが異なってくるからである。子どもは社会科授業や学校以外の場所でも市民的資質を形成するのであり、社会科授業において市民的資質育成のどこまで関わるべきなのかについて教師一人一人の考えは異なるだろうことを考慮した。

ウ. 授業の方法

8	授業の方法は、子どもたちが授業の内容を納得・理解できるものか？
---	---------------------------------

A	B	C
納得・理解できる授業の方法がとられている	納得・理解するには、他の授業の方法の方が利点がある	納得・理解する授業の方法が考慮されていない

社会科の授業方法も、望ましいと考える社会科の役割や目標に応じ、問題解決や意思決定など複数考えられてきた。しかしながら、授業の方法は子どもたちが授業の内容を納得・理解するためのものでなければならない。したがって、この項目の診断基準A～Cは、子どもの納得・理解を基準としたレベルとして示している。

②授業計画力

授業者の「授業計画力」を検討するために、「授業構成論」と「学習評価論」そして「授業計画力」そのものについて尋ねる項目群を設けた。

「授業構成論」では、「①社会科観」の「授業論」で取り上げた授業の目標・内容・方法を、授業における教材や問いなどとして具体化した場合に必要となる項目を取り上げている。教師が授業を構想する際に検討する「教材の選定・研究」、「学習課題の設定」、「学習過程の構成」、「板書計画」を設定した。

【授業構成論】

ア. 教材の選定・研究

－教育内容とのかかわり－

9	教育内容との関連が適切な教材を選択しているか？
---	-------------------------

A	B	C
適切な教材を選択している	教材が不足していたり、他の教材の方が利点がある	教育内容とのかかわりが考慮されていない

－子どもとのかかわり－

10	子どもの発達段階や実態に即した教材を選択し、資料として準備できているか？
----	--------------------------------------

A	B	C
適切な教材・資料を選択している	教材・資料が不足していたり、他の教材・資料の方が利点がある	子どもとのかかわりが考慮されていない

診断項目9番と10番は、教師が教材の選定・研究を行う際、教育内容と教材のかかわり（9番）及び教材と子どもとのかかわり（10番）を検討しなければならないことを考慮して設定している。

まず教材は、学習指導要領などに抽象的に示されている教育内容を具体的に獲得させるための事物・事象でなければならない。また教材は、学習の直接の対象となる事物・事象であるため、子どもの発達段階や興味・関心といった実態に即したものや資料として準備できるものが望ましい。教材の選定・研究は、教育内容とのかかわりと子どもとのかかわりから、A～Cの3つのレベルで診断できるようにした。

イ. 学習課題の設定

11	子どもが授業で獲得すべき教育内容を、学習課題として簡潔に表現できているか？
----	---------------------------------------

A	B	C
適切に表現している	他の目標・学習課題の方が利点がある	教育内容と学習課題とのかかわりが考慮されていない

学習課題とは、子どもが直接追究してゆく、授業の中心となる問いである。授業とは、子どもが学習課題を解決する過程であり、そこで授業で獲得すべき教育内容が習得されなければならない。そのように考えれば、学習課題と授業で獲得すべき教育内容は表裏の関係といえる。診断項目11番は、授業の教育内容が学習課題として簡潔に表現できているのかA～Cの3つのレベルで診断できるようにした。

ウ. 学習過程の構成

－事例や知識の配列－

12	授業における事例や知識の配列は適切か？		
	A	B	C
	授業全体で適切な事例や知識の配列が行われている	授業の一部で事例や知識の配列が適切ではない	授業全体で事例や知識の配列が適切ではない

診断項目12番「事例や知識の配列」では、設定されている学習課題を解決する過程において、解決に必要な事例や知識が、適切なタイミングや順序で取り扱われるのかを尋ねる項目である。診断基準は、A～Cの3つのレベルで設定した。

問いの設定

13	授業で習得すべき知識を引き出す問いを準備しているか？		
	A	B	C
	習得すべき知識を引き出す適切な問いがある	問いが不足していたり、他の問いの方が利点がある	習得すべき知識を引き出す問いが考慮されていない

この項目での「問い」とは、学習課題を解決するために準備される、学習課題よりも下位の問いを指している。授業で教師はさまざまな問いかけを行う。たとえば、「鹿児島で養殖されたブリを食べたことがある？」といったような、子どもの興味を喚起するための問いもあるだろう。しかしながら、最低限準備されなければならない問いは、学習課題の解決に役立つ、授業で獲得がめざされる知識を引き出す問いである。獲得すべき知識は、教師が一方向的に提示することも可能であるが、子どもたちが資料を読み取ったり、考えたりした結果として習得されることが社会科授業では重要であり、そのための問いを準備しているのかをA～Cの3つのレベルで診断する。

—子どもの活動—

14	どのような子どもの活動が組み入れられているか？
----	-------------------------

A	B	C
子どもの主体的な活動がある	教師の指示のもと、子どもたちが行う活動がある	子どもの活動は組み入れられていない

診断項目14番は、授業に子どもの活動が組み入れられているか、組み入れられている場合、その活動を主導するのは子どもなのか、教師なのかを尋ねる項目である。

診断基準としては3つのパターンを想定している。Aパターンは子どもが学習課題やその解決方法を決定し、実行するような授業、Bパターンは教師の指示で教科書や資料集を調べたりする活動が行われる授業を想定して設定した。Cパターンは、授業において子どもの活動は見られない場合を想定した。この項目で診断基準をレベルではなくパターンで設定したのは、子どもの知的成長を保障する際には、子どもの主体的な活動の場合と教師の指示で行う活動の場合があることを考慮したためである。

エ. 板書計画

15	授業内容や学習過程を示す板書となっているか？		
	A	B	C
	授業内容や学習過程を示す板書となっている	他の板書の方が利点がある	授業内容や学習過程を示すことが考慮されていない

診断項目15番「板書計画」は、子どもや教師が授業内容や学習過程を確認できることを重視し、A～Cの3つのレベルの診断基準を設定した。

【学習評価論】

16	授業を通して子どもたちが身につけたものとして、何を、どのように測定して評価するか？
----	-------------------------------------------

A	B	C
授業で学習した内容や方法を適切に確認し、授業改善にいかそうとしている	授業で学習した内容や方法の一部を確認している	授業で学習した内容や方法とは無関係に学習評価を行う

授業中や授業後に教師が行う学習評価についての診断項目が16番である。診断基準としてA～Cの3つのレベルを設定した。「評価は子どもの評価であると同時に、教師自身の評価でもなければならぬ」と言われるように、子どもの成績をつけるためだけでなく、授業改善へつながる学習評価がめざされなければならないことを考慮してAレベルを設定している⁷。Bレベルは、授業で学習した内容のうち、重要用語を暗記しているのかだけを確認する学習評価などを想定している。

なお1時間の授業だけを参観し、「社会科カルテ」を使う場合、この16番の項目は診断できないことも多いかもしれない。しかしながら、授業後、子どもが記入したワークシートやノートの回収があったか、それにはどのようなことを書かせていたのかを診断し、どのような学習評価ができるのか推測して診断することはできよう。

授業計画力

17	授業者の社会科観にもとづいて、授業計画が立案されていましたか？
----	---------------------------------

A	B	C
授業者の社会科観にもとづいて授業計画を立案することができる	授業者の社会科観の一部にもとづいて授業計画を立案している	授業者の社会科観にもとづいていない授業計画を立案している

9番から16番までの診断項目をふまえ、授業者の授業計画が、1番から8番の授業者の社会科観を具体化した計画になっているのかを診断するのが診断項目17番である。診断基準はAからCの3つのレベルで設定し、教師がめざす社会科や社会科授業（社会科観）が実現された授業計画になっ

ているのかを診断する項目となっている。なお、授業者の社会科観が不明の場合、この項目は診断できない。

③授業展開力

18	授業計画を実行することができたか？
----	-------------------

A	B	C
臨機応変に実行できた	計画通りには実行できた	不十分にしか実行できない

「授業計画力」は、指導案や授業中の教師や子どもの行動から確認できる教師の授業計画について診断する項目群であったが、「授業展開力」では授業中に起こる予測できないことに対する教師の対応も含め、授業者が授業計画を実行することができたのか尋ねている。準備した問いでは子どもから知識が引き出せない場合など、授業では教師が予想しえなかった出来事が生じることが多い。子どもがより答えやすい問いに変えたり、問いの順番を変えたりするなど臨機応変に授業計画を実行する場合をAレベルとし、3つのレベルを設定している。

④授業分析力

19	あなたは、カルテの診断項目に従って分析することができましたか？
----	---------------------------------

A	B	C
カルテの診断項目を利用し、授業全体を分析することができる	カルテの診断項目の一部を利用し分析できる	カルテの診断項目を利用しない分析を行う

診断項目の19番「授業分析力」と20番「授業改善力」は、「社会科カルテ」を記入している本人が自分について診断する項目となる。授業参観者の「社会科カルテ」であれば、参観者自身に授業分析力や授業改善力があつたかどうかについて診断する。

診断基準はAからCの3つのレベルとなっており、「社会科カルテ」にしたがって、授業全体を分析することを重視して設定した。

⑤授業改善力

20	あなたは、カルテの診断項目のうち、改善すべき項目の改善を提案することができましたか？
----	--------------------------------------------

A	B	C
授業者の社会科観にとらわれず、よりよい授業への改善を提案することができる	授業者の社会科観に沿って、よりよい授業への改善を提案することができる	授業を改善する提案ができない

「社会科カルテ」記入者の「授業改善力」について尋ねる診断項目20番では、「社会科カルテ」の診断項目を利用した授業分析をふまえ、授業改善の提案ができるかを尋ねた。

診断基準AからCはレベルとなっており、授業者の社会科観を前提にして授業計画などについて改善案を提案する場合をBレベル、授業者の社会科観にとらわれず、よりよい授業改善を提案する場合をAレベルと想定した。

Ⅲ 研究の総括と課題

本稿では、教師の「社会科授業実践力」を、授業を実践するために必要となる「授業計画力」、「授業展開力」、「授業分析力」、「授業改善力」の4つの力と教師のもつ「社会科観」から構成されるととらえ、それらのレベルやパターンを診断する「社会科カルテ」を提示した。「社会科カルテ」の活用やその有効性についての検証は別稿で論じる予定であるが、これを利用した研修に立ち会い、多くの活用の実例を積み重ねるとともに、「社会科カルテ」の再検討と改善を続けていくことが必要である。

提案』（明治図書、2008年）などがある。

² 「社会科カルテ」の開発は、独立行政法人教員研修センター「平成21年度教員研修モデルカリキュラム開発事業」に採択された鹿児島大学教育学部「実践的な力量形成・自己開発を実現する教員研修モデルカリキュラムの開発」における研究活動の一環として行った。

³ 棚橋健治著『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年。

⁴ 西岡加名恵『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法—新たな評価基準の創出に向けて—』図書文化社、2003年。

⁵ 有馬毅一郎「カリキュラム」森分孝治・片上宗二編集『社会科重要用語300の基礎知識』明治図書、2000年、p. 130。

⁶ 森分孝治「社会科教育学論・研究方法論」全国社会科教育学会著『社会科教育学研究ハンドブック』明治図書、2001年、pp. 14-18、谷田部玲生研究代表『社会科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年、など。

⁷ 祇園全祿「評価と指導の一体化」森分孝治・片上宗二編集『社会科重要用語300の基礎知識』明治図書、2000年、p. 312。

¹ 「学力向上を図るための指導に関する研究—『授業力』向上のためのOJTシステムの開発—」（『東京都教職員研修センター紀要』第5号、2005年、pp. 75-98）など。社会科教育においては、日本社会科教育学会編『社会科授業力の開発 小学校編—研究者と実践家のコラボによる新しい