

中学校社会科教師の授業づくりを推進する校内研修

——「熟練期」社会科教師と同僚社会科教師、
社会科教育学教師が対話する授業研究——

胤森 裕暢*・松岡 美香**・重 秀雄***

1. はじめに—問題の所在と研究方法—

中学校社会科教師は、学習指導要領が改訂される中、これまでも増して授業力の向上が求められている。

加えて「熟練期」社会科教師は、校内だけでなく近隣の学校の社会科教師たちから先導的、指導・助言的な役割が期待されるであろう。このためにも自ら学び続け、その社会科授業力（授業構成能力やカリキュラム開発力等）を高めてゆかねばならないと考えられる¹⁾。

では「熟練期」社会科教師は、いかに自らの授業力を高めてゆけばよいのか。特に、どのような校内での研修により、授業づくりを進め、授業力を高めてゆけばよいのか。

このためにはまず、主体的で連続的・発展的な授業研究を通すことが必要ではないか²⁾。具体的には、「熟練期」社会科教師がそれまでの自らの社会科実践に対する問題意識を明らかにし、具体的な課題を設定して、実践的であるだけでなく理論的な授業研究を、同僚社会科教師との交流や、異なる立場及び知見を持つメンターとなる、社会科教育学研究者兼大学教師（以下、社会科教育学教師）と、「社会科授業の本質に関わることを議論」³⁾してゆくことが重要ではないだろうか。

そこで本稿では、実際に「熟練期」社会科教

師（以下、当該社会科教師）が現在の実践を「中堅期」や以前のものと比較・考察し、自分の授業に対する問題意識を明確化する。

次に、それを克服し授業を改善するための具体的課題を設定し、同僚社会科教師との交流を通して指導計画を作成し、研究授業を行ってみる。

さらに同僚からだけでなく、社会科教育学教師からも、理論的、基本的な気づきや手がかりを得る。（なお、所属する研究会でも知見を得ることがある。）

こうして、もとより実践的でもある校内研修を、当該社会科教師が同僚社会科教師や社会科教育学教師との研究的な議論（以下、研究協議）を通し協働的に行い、作った授業及び校内での授業研究自体を当該社会科教師と同僚社会科教師、社会科教育学教師で多角的に評価してみる。

以上の方法により本稿では、「熟練期」にある中学校社会科教師が、自らの授業づくりを進めていくために求められる校内研修、特に校内での授業研究に求められる要素を明らかにしていく。

2. 研修として行われた授業研究の概要⁴⁾

2.1 授業研究の参加者⁵⁾

この授業研究の参加者は次の3名である。

当該社会科教師：公立A中学校教諭、中学教師経験22年（含む指導主事3年）、「熟練期」

同僚社会科教師：公立A中学校教諭、中学教師経験7年、「中堅期」⁶⁾

* 広島経済大学教養教育部教授

** 広島市立口田中学校主幹教諭

*** 広島市立東原中学校教諭

社会科教育学教師：同市内大学教員，高等学校社会科，地理歴史科，公民科担当教師経験17年（含む社会福祉施設職員3年），指導主事経験5年，大学教員経験7年

2.2 授業者としての問題意識の明確化

(1) 予備協議と問題意識を明らかにするための研究協議の概要

① 予備協議

まず，研究の進め方についての予備協議を2回，当該社会科教師と同僚社会科教師，社会科教育学教師が実施した。2017年2月2日に，このプロジェクト研究の提案，続いて同年3月29日に，研究計画，同年5月29日に具体的な研究計画を立てた。

問題意識を明確にするために比較・考察する対象として，当該社会科教師が実践した次の授業を取り上げることとした。

- a 2009年10月19日 社会科（地理的分野）の単元「身近な地域の調査」
- b 2016年11月1日 社会科（公民的分野）の単元「国際社会における国家」
- c 2017年2月2日 社会科（公民的分野）の単元「国際社会とわたしたち」
- d 2017年6月20日 社会科（地理的分野）の単元「アジア州—急速に進む成長と変化—」（以下，単元「アジア州」）

なおdの指導計画（抜粋）は，表1の通りであった。

② 問題意識を明らかにするための研究協議

当該社会科教師の問題意識を明らかにする研究協議を，同僚社会科教師，社会科教育学教師も出席して，2017年7月4日の17：00～17：45に実施。

表1 単元「アジア州」の指導計画（抜粋）

	◎主な学習内容と「中心発問」
第1時	◎アジア州をながめて 「なぜアジアの国々の自動車保有台数は増えたのだろう。」 ※単元を貫く問いとして設定をする。
第2時	◎アジア NIES の出現 「なぜ韓国の輸出額が増えたのだろう。」
第3・4時	◎中国とインドの経済成長 「今後も経済成長を続けるのは中国かインドか。」
第5時	◎東南アジアの発展と課題 「なぜ都市の人口が急速に増えてきたのだろう。」
第6時	◎資源の豊かな西アジア・中央アジア 「なぜこの地域では水が豊富にあるのだろう。」
課題	◎アジアレポート 「なぜアジアの国々の自動車保有台数は増えたのだろう。」

(2) 問題意識を明らかにするための研究協議で語られた当該社会科教師の問題意識

当該社会科教師は，学習経験を活かして生徒が，社会的事象をよく理解でき，自分なりの課題があることに気づき，それを表現できる力を育成する授業を目指している。

【関連する当該社会科教師の語り（一部）】

《質問：これからどういう社会科授業を創りたいか？》

「子どもたちが今日の授業をきっかけに，あっそういえば，あそこでこういうことを習ったけども，いろんな事象に出会ったときに，あっこれってこういうことじゃないかとか，こういうこと言いよったけど，違うじゃないかということ，子ども達が生きて行く中できちっと表現できるというか，意見が。その授業がきっかけになってもらえるような。子ども達が身近に，真剣に考えられる授業を，一人一言でも言えたり，（世の中に出たとき

に、あっこれこの前やった？）ことに気づけるような、授業になっていったら良いなと。」

2.3 授業者としての具体的課題の設定

(1) 具体的課題について考える研究協議

これまでの授業に対する問題意識をもとに、これから実施する研究授業における自身の具体的課題について、当該社会科教師と社会科教育学教師が、2017年8月30日の18:30～19:19に協議。

① 研究授業の単元、教材についての具体的課題

研究授業は、6月に実施していた単元「アジア州」と同じ地理的分野のヨーロッパ州を扱うことにした。教材には、前年に同僚社会科教師と開発し、所属する研究会で発表し、気づきを得ていたEU統合のプロセスを取り上げることにした。研究会で得ていた、発問の「甘さ」という具体的課題に焦点を当て、教科書のストーリーを越え、EU統合の困難さを教材化しようとしている。

【関連する当該社会科教師の語り（一部）】

〈 〉内は当該社会科教育学教師

下線部 _____ を参照。

>

《質問：夏休み明けの研究授業について、どのように実施しようと考えているか？》

「…実は迷ってるんですよね。X先生が実は去年、EUの所をそれこそ市中研の第3回でされていたのを、そこで課題だったところを変えてやったら楽しいかなと思ったり、でもちょっと歴史に入るので、歴史やろうかなと思ったり、奈良時代の所を私は、それこそ10年くらい前に、広大で行われた「わかるプロジェクト」の時にやった指導案、すごい私なりに、あの時代、ジグソーとか思っていなかったけど、…あれを変えたら面白いかなと。どっちでやろうかなと、悩み中なんですよ

ね。」（「X先生」は、同僚社会科教師）

〈どちらも良いと思います。同僚との双方向で、同僚の授業をリメイクしてみよう。〉

「去年、私も参加して一緒につくっていった授業なので。」

〈さらなる改善点がありそうですか。〉

「ちょっと発問自体が甘かったかなというのがある。…文化とか、…とか共通点がいっぱいあるからEUって続きやすいんだねというので終わってしまったんですけど、実はもっと難しい、くつつくって難しいんじゃないかと、ちょっと変えた視点でやった方が子どもたちすつといくのかなって。大きく変えるんですけどね、やるとしたら。難しいっていう方じゃないかなって。…イギリスも出て行って。出ていくっていうのは後になってやるんですけどね。自分たちの中で課題にあったんですよ。ただ教科書は、その前の固まっていってという方向の…。やっぱりストーリーがそっちに行くので、そこは議論の中でもできたんです。」…

② 研究授業の授業過程についての具体的課題

生徒のつぶやきなど具体的な反応から、従来の自身の授業過程、特に導入部について、小学校における単元レベルでの授業過程を手がかりに、吟味・修正しようとしている。

具体的には、生徒に自分の課題だと気づかせ、追究させてみる学習過程を、組み込んでゆこうとしている。

【関連する当該社会科教師の語り（一部）】

〈 〉内は社会科教育学教師

下線部 _____ を参照。

…「自分の課題だと思ってとにかくアプローチしていくところを、やっぱり機会を与えてやらないといけないあとは思っています。」

〈まあ、前回のも全部そういう切り口になっているように見えるんですけど、まあ手応えとしてもうちょっと。あるいは、去年なさった EU の授業なんかがもうちょっとという感じが残っておられるとすれば、そこを授業して頂くのもいいのかなと思いますけれど。〉「ただ子どもたち、それを一枚にまとめただけで、ちょっとまだ難しい、社会って難しい、地理は難しいなあというのを植え付けてしまったようなのがあって、早く歴史になりたいなあと。」

〈じゃあちょっと悔しいという思いがありますか。〉「これを3年間で育てたい、というのがあります。パターン化したら楽にはなると思います。初めだったので、確かに1年生で難しかったかなあというのがあります。」

〈单元レベルでこういうふうに追究させるといいたいのは、はじめてされてみたんですか。〉「初めてではないんですけど、でも小学校なんかは割とそういう单元構成というか、割と最初に予想してという。もうちょっと小学校のところから研究しないと、スムーズな中学校段階じゃなかったかもしれないと思います。」…

③ 教材及び授業過程の具体的課題について、社会科教育学教師等から得られた手がかり

社会科教育学教師からの、单元レベルの生徒の社会認識の変容を読み取る工夫が必要であるという指摘を、具体的課題に対する手がかりにしようとしている。

さらに所属する研究会が招聘した講師（他大学社会科教育学教師）からも、具体的課題に対する方略について知見を得ている。（既述の通り、前年度に研究授業を行い、研究会で教材、特に発問の「甘さ」という課題も得ていた。）

【関連する当該社会科教師の語り（一部）】

〈 〉内は社会科教育学教師

下線部 _____ を参照。

《質問：夏休み明けの研究授業について、どのように実施しようと考えているか？》

…「全然、話が飛びますけど、夏休みの市川研の講座で、Y先生にずっと来てもらっているんですけど、思考のいろんな、トゥールミン図だけじゃなくて、いろんなパターンみたいなのを紹介してもらって、クラグミたいのとかですね、ちょっと面白いなあと思ったり、知識の構造図を自分で作れるような、そういう单元展開というのが求められているというのが、ちょっと自分の中で一番響いていて、その書き方も教わったんですけど、私の中でそれを整理、どう自分が今あって、Z先生にもアドバイス頂いた、最初に自分の見方があって、それがどう成長したのかというのが、知識の構造図という形にまとめられるのか？難しいなあと。」（「Y先生」は、所属する研究会が招聘した講師、「Z先生」は、社会科教育学教師）

〈そういう知識の構造がだんだんと広がったりとか、深まったりとか、線が濃くなったりとか、そういうような形で描けるように、くり返しそういうのをやってみたいという。〉「なんか、それも面白いなあと思っています。…見方がどう深まるのか、これ（ワークシート）を見返したときに、ちょっとつながりが、薄いのかなと思ったたりして。」〈これだとちょっと。〉「資料的に、なんかこうあって、最後こう4つを関連付けてまとめるという感じなんですけれども。」

〈じゃあ、くり返しやったわけですので、ここでEUのところを、まあこれを踏まえて、子どもたちにさらにイメージを描かせる。それも最初と終わりで見比べさせてみるみた

いな。」「それはX先生も、それは絶対やりたいですねというのはあるのですが。」…

④ 具体的課題について、同僚社会科教師から得られた手がかり

前年度、同僚社会科教師と協働的に開発した研究授業（当時の授業者は、同僚社会科教師であった）の授業構成にかかる具体的課題（発問の「甘さ」やEUの扱いにくさ、授業過程が教科書のストーリーに影響されること）について、同僚社会科教師との「議論」を通して吟味できている。

【関連する当該社会科教師の語り（一部）】

〈 〉内は大学社会科教育学教師

下線部を参照。

前掲の2.3の（1）の「① 研究授業の単元、教材についての具体的な課題」の【関連する社会科教師の語り（一部）】の下線部を参照。

同僚社会科教師から得られる手がかりとして、他に、自らの授業実践で生徒の社会認識形成が出来ているかどうかを、客観的に吟味してもらえることもあげている。また吟味に際して生徒像を共有しつつ、シミュレートできることをあげている。

【関連する当該社会科教師の語り（一部）】

〈 〉内は大学社会科教育学教師

下線部を参照。

《質問：本研究の追求している、同僚社会科教師やメンターから得られる手がかりとは何か？》

「私は、子どもの思考をたどるというか、子どもの思考を、一人じゃ何かこう客観的じゃ、不安になるけれど、やっぱりそこは社会科として、概念がちゃんと育っているかという見方、っていうのは…。」

〈なるほどだから、ツールを用意して、例えばウェブマップができるようなワークシートを用意して、子どもの思考を、社会科教育における子どもの思考を一緒に味わうことのできる、同僚やメンターがいると良いんですか。〉「はい、はい。そう。雰囲気が良い中で、あの本当にみんなが子どもになって、こうなったらこう考えるよねって、社会科としてちゃんと育っているか。」

（2）具体的な課題を設定するための研究協議

引き続いて、研究授業における具体的な課題を設定するために、同僚社会科教師を含めて、当該社会科教師と社会科教育学教師は、2017年8月31日の13：00～14：45に協議。

当該社会科教師は、同僚社会科教師との対話で、対象とする生徒像について共有できていること、また形成したい社会認識の内容を共有できていることについて述べている。授業展開にしてシミュレートが出来たり、評価基準（B基準）について議論ができたりしていることを挙げている。

【関連する当該社会科教師の語り（一部）】

〈 〉内は大学社会科教育学教師、（ ）内は同僚社会科教師

下線部を参照。

《質問：本研究で追求している同僚からの手がかりとして、対話についてどう考えているか？》

（今回でいうと、僕は上手くいけるんじゃないかなという所があつて。）「私たち、持っている子どもの姿が結構、そこが共有できている。こうやりたいよねって、確認してから始めるから、こういうアプローチ、こうやりたいけど、そこじゃいかん。だったらやっぱりこっちだとか。」

〈そもそも、子どもが同じなんです。フィールドが同じなんです。ほぼ。教室は同じ。〉
 「そこはもう同じ学校だから。」
 〈それから、同じ学校で、共有している価値観、研究の方向性もあるんじゃないかな。そういう縛りもあるんじゃないかな。それはないですか。〉(中学校ではないかもしれないですね。)[…別にそのこのこだわりはあんまりないけれども。私は社会科の授業として持っていきたい姿というのは、わかりし。](そうかもしれない。バックグラウンドとか似ている。なんだろう。目指すべき姿が似ているから。)
 「ここまで子どもたちに言わせたいよねって。だから評価する、ここまでこないと B つけられないよねって。」

2.4 研究授業の計画

(1) 指導計画の作成

以上のとおり、研究授業の指導計画を作成するため、問題意識を明らかにするための研究協議、具体的な課題のための研究協議、同僚を含めた研究協議を行った。

これらを踏まえて、当該社会科教師による指導計画作成は、2017年9月末～10月初めに行われた。

実施済であった単元「アジア州」の改善を目指して作成された、単元「ヨーロッパ州—国どうしの統合による変化—」(以下、単元「ヨーロッパ州」)の指導計画(抜粋)は表2のとおりである。

(2) 単元計画及びワークシートの改善点

アジア州の指導計画と比べ、発問を含む教材と授業過程は、当該社会科教師の問題意識及び具体的な課題を解決しようとするものになっている。

① 教材の改善点

a ヨーロッパ州に関する生徒の既有的知識を調査し、ヨーロッパ州の地域的特色として、「よ

表2 単元「ヨーロッパ州」の指導計画(抜粋)

	◎主な学習内容と中心発問
第1時	◎ヨーロッパ州をながめて 「なぜEU加盟国の中にEUROを使わない国があるのだろう。」 ☆単元を貫く問いとして設定をする。
第2時	◎ヨーロッパ文化の共通性と多様化 「ヨーロッパの国々には統合しやすい条件がそろっているのだろう。」
第3時	◎進むヨーロッパの統合 「国境をこえた統合によってどのようなことがすすんでいるのだろう。」
第4時	◎ヨーロッパの課題 「なぜイギリスはEUからの離脱を表明しているのだろう。」
第5時	◎ヨーロッパレポート 「なぜEU加盟国の中にEUROを使わない国があるのだろう。」

り探求心を喚起するような社会的事実⁷⁾である、EU統合をめぐる問題「なぜEU加盟国の中にEUROを使わない国があるのだろう。」を「単元を貫く問い」として取り上げている。

b この「単元を貫く問い」を考えていくために必要となる発問が5つに分けられて、各時間の中心発問として位置づけられている。

② 授業過程の改善点

a 生徒による追究的、問題解決的な授業過程へと改善されている。生徒のヨーロッパ州に対する一面的な印象や乏しい知識・情報をふまえて、EUに関する基本的知識を読み取らせてから、現在、EUでの経済活動の要である通貨が、国際的な決済でいかに用いられているか調べさせ、「単元を貫く問い」(または「テーマ」)に気づかせ、設定させ、予想及びその根拠を生徒各自にあげさせている。

その後、EU統合の条件と、そのための取り組みを調べさせ、離脱を表明している加盟国イギリスについて考えさせ、その要因を説明させて、生徒が自ら、この問題に回答していくことを中心にして、ヨーロッパ州の地域的特色をマッピングしたり、文章にまとめたりさせるように

なっている。

2.5 研究授業の実施と生徒の回答

(1) 日時・場所等

研究授業（単元「ヨーロッパ州」の第5時）は、2017年10月5日の10:50～11:40（3校時）にA中学校で実施した。対象は第1学年の計31名（男子14名と女子17名）であった。

(2) 教材・授業過程の改善に関する生徒のワークシート記述例

この研究授業を含めた単元「ヨーロッパ州」を実施した後に回収した、生徒のワークシート記述例を、比較するために単元「アジア州」のワークシート記述例と並べて示すと次の通りである。

① ワークシート記述例 a—生徒 a— ・単元「アジア州」の学習時

【単元導入部】貿易によるお金の増加。工業が発展して、公共施設も増加して、自動車が必要になったから。

また、遠くに行く人も増えたと思うから、車が必要とされているから。

【単元終結部】アジアの国々の自動車保有台数は、中国や韓国、インド、ドバイなどの国々が何もなかったところから、人々が努力して、機械類をつくれる工場をつくったから増えたと思います。

また、人口が多い国々が労働力があるので、人件費が安くていろいろな国の人が集まってきた、外国の技術を教えてもらったり、経済特区をつくったりすることで、かなり技術が向上するので、自動車保有台数も増えたんだと思います。

あと、機械類を輸出して、お金ができたんだと思います。

・単元「ヨーロッパ州」の学習時

【単元導入部】加盟国の権限を前提としているから、通貨は一応自由。昔からのお金をかえたくなかった国があったのだと思う。加盟国の権限は、すべてが自由なのか、一部なのか知りたい。

【単元終結部】「自分の国は独自の政治をしたい」という国や、自国の誇りを守りたい国は、EUROを使いたいと思っていないんだと思います。

特に、「自分たちで政治をしたい」という国は、他の国と違うものを造りたいんだと思うので、通貨も違うと思います。

あと、「経済の自立」ができていているという国も、自分たちの政治を進めていると思うので、EUROを使っていないと思います。

② ワークシート記述例 a についての当 該社会科教師の評価—教材の改善—

単元「アジア州」で、第1時に提示した単元を貫く問い「なぜアジアの国々の自動車保有台数は増えたのだろうか。」は、生徒の認識を十分ゆさぶることができなかったと考えた。第1時で、「アジアの国々の自動車保有台数のグラフ」を提示すると、すぐに生徒たちは、アジアの経済状況が急速に発展しているという既存の認識と結びつけていた。

もっている概念がゆさぶられ、なぜだろう、どうしてだろう、誰かに聞いてみよう等、課題を抱いて学習を深める行動がみられなかった。

このように問いを追究させる力が弱かったという課題意識から、単元「ヨーロッパ州」の第1時では、「なぜ、同じEU加盟国の中にEUROを使わない国があるのだろうか」という問い用意し、資料提示も工夫し、生徒が見付けられるようにした。

こうして、EU加盟国ならEUROを使うと

いう認識をゆさぶり、疑問を出させることで、追究したいと思えるよう改善した。

第1時の生徒の記述からは、既有的な認識だけでは解決できずにいること、EUの目的、現代におけるEUの課題、日本が加盟国になったかどうか等、多様な疑問、思考が広がっていること、追究しよう、説明してみようとする意欲や主体的な態度がみられる。

③ ワークシート記述例 b—生徒 b—
・ 単元「アジア州」の学習時

【単元導入部】都市化が進んでいくなかで人口が増え、仕事をする人が増えたことで道が整備されたり、向上が増えてきたことで、技術が発展し、車を生産できるようになったから。

また、日本の企業がアジアの国々に、どんどん進出してきているから。

【単元終結部】日本に続いて経済発展したいと思っている国々が、自分の国などの輸出品をつくるためにいる技術を得るために、経済特区などをつくることによっていろいろな企業が進出してきて技術を得ることができたから。

・ 単元「ヨーロッパ州」の学習時

【単元導入部】国によって消費税や物価が違って、すぐ隣の国にいけば安く買うことができ自分の国が税金をたかくしたりしないと国が成り立たないから。

【単元終結部】ユーロをつかわないのは、もし自分の国が経済破綻をしてしまったときに迷惑をかけてしまい、EUからの信用をなくしてしまうから。その事で、ユーロの信用がなくなり、ユーロの価値がなくなってしまうから。

他にも、それぞれの国には、国としてのプ

ライドがあり、ユーロに代えることは、プライドが許さないから。

④ ワークシート記述例 b—についての当該社会科教師の評価—授業過程の改善—

単元「アジア州」は、各地域ごとの経済発展を並べて示し、それらの経済発展について自分の言葉でつないで説明するよう構成していた。また生徒自身の課題として追究しやすくするために、単元「ヨーロッパ州」は、毎時の中心課題を改善し構成した。

この結果、社会事象の特色の中に、自分なりの意見が組み込まれていることがわかった。また第2時に、ヨーロッパは統合しやすいのか、という問いについて子どもたちに議論をさせた。これにより、国家の主体性について触れる深い記述につながったと考えられる。

⑤ ワークシート記述例 c—生徒 c—
・ 単元「アジア州」の学習時

【本時】人口が増え、交通機関が足りなくなり、自動車を使って行動する人が多くなったから。電車代などが高くなり、車の方が安くなったから。お金持ちがいるから。人口が増えることによって、車が増えたりいろんな問題が起きる。

【単元終了時】アジアの都市化が進み、たくさんの人がアジアの国々に集まるようになり、経済発展をし、車を買う人が増えた。仕事をたくさんの人がし、金持ちが出てきて、金持ちの象徴となる車をたくさん買ったから。

・ 単元「ヨーロッパ州」の学習時

【本時】市民が認めなかったから。いきなり変わった通貨にわからなくなって反対したから。

【単元終了時】ユーロを使っている国が崩壊寸前になり、ユーロの価値がなくなり、ただの紙になって、信頼と価値まで失ってしまう可能性があるから。ポンドだと、ユーロがだめになっても保たれるから。どうして、ポンドやクローネを EU 加盟国なのに許しているのか気になります。通貨のでき方が知りたい。

⑥ ワークシート記述例 c についての当該社会科教師の評価—教材、授業過程の改善—

本生徒の記述からは、単元「アジア州」の学習時は、一般的な概念を得ることはできても、思考の広がりや深さは少なく、さらに追究したいという意欲はうかがえない。

しかし、「ヨーロッパ州」の学習時に書かれた単元を貫く問いに対する答えには、印象に残ったことが残り、経済問題により地域がまとまる難しさがあること、さらに学習したい、社会認識の積み重ねたいという意欲がみられる。教材を改善したことで、自分だったらどのように思うかと考えており、引き込まれていると考えられる。

また授業過程を改善したことで、単元「ヨーロッパ州」終了時に、ユーロを使わない国の主張まで考えるようになったと考えられる。他に、ユーロを使う国の主張もさらに知りたいという疑問が記されている。ここから、より広く、公平にこの事象を捉えようとしていると考えられる。また通貨について深く学ぼうとする意欲もみられる。

2.6 授業者としての本研究授業への気づき

当該社会科教師と社会科教育学教師が、研究授業についての研究協議を、2017年10月10日の18:30~18:43に実施した。(その後、同僚社会科教師も参加し、18:43~20:43まで学会発

表の打ち合わせを行った。)

(1) 授業の在り方への指摘の必要性

当該社会科教師は、他教科の同僚教師からの学習指導上の工夫や、それに応じる生徒の実態の評価以上に、自らの授業の在り方ないしは授業構成の改善に関する指摘、吟味を必要と考えている。

【関連する当該社会科教師の語り (一部)】

〈 〉内は、社会科教育学教師

…「そうですね。『総合』なんかでも、付箋紙を一杯出して、同じ意見が重なって、よかったねと言っている場面を見て、それがいい？ そうじゃなくて、やっぱり中身という所。」
〈なるほど中身か。〉「そこをつついてもらわないと、自分是不変わらない。わあわあするだけだったら、結構できるかなと思ったりして、つなぐとか、形を見せようと思ったり。」…

(2) 授業改善の手がかり、手応え

当該社会科教師は、6月の研究授業(単元「アジア州」と同僚社会科教師が前年度実践した授業の改善を図ることとを意図し、単元「ヨーロッパ州」を研究授業の対象とした。授業改善のための具体的課題として、単元導入部の工夫、単元の「テーマ」を生徒が設定する工夫をあげ、同僚社会科教師との話し合いを手がかりに研究授業を実施してみることで、自分の授業の在り方、授業構成が変わってきたという手応えをもっている。

【関連する当該社会科教師の語り (一部)】

〈 〉内は、社会科教育学教師

下線部 _____ を参照。

u>

…〈先生と二人でお話をした時、要するにどこをやらうかしらというお話がでたんですけど、そこで、EU も一つ候補にあがっておられて、それはなぜかという、繰り返すよう

ですけど、X先生が市中研で、」「はい。」

「そこでの課題意識もあるので、まあちょっとやってみたら楽しい、面白いかなと言われたんですね。」「はい。」

「もう一つは、6月にされた授業と同じ小単元の構成をさらにバージョンアップされるという、そういう意味合いでも、今回、意味があると思うんですよ。そういう捉えでいいんですかね。」「はい。最初のきっかけはちょっとそういうことで、2つ目は今回、同じ導入でやってみるというのも面白いなあと思って。」

「6月にやった授業ですか。」「はいはい。あれも、アジアの始めて、これもEUの始めて、私の中で、まとめとか、考えさせるという、そういうところが結構、本時になっていたんですけれども。最初の1時間目って、結構おざなりになっていたなって、気づかされて、実は、…同じ導入をやってみるのも面白いなと思いました。…最初の1時間目がおざなりになっていたなと思って。」

「それはいつですか。」「今回2回目やってみて、…学校の研究テーマということで、重先生と話をして、個々のテーマを設定するというところをもっと開発して行きたいねという。」

「話になられたんですね。6月にもそういう話が出ていました。…子供たちになるべく、粘り強く取り組ませる、学年の目指す子ども像もあるからだと仰っておられたんです。」「はいはい。」…

「ええ。今までは先生は、単元を貫く問いの設定、」「そう、そうこまでは…」

「あるいは評価とか、ポートフォリオとか、でも気付くとX先生とのやりとりの中、あるいは学年、学校の雰囲気の中で、テーマを子供たちに掴み取らせるということが、結構大事な、自分にとっては授業改善のポイントになってきているという感じなんですね。」

「はい、はい。そこで、やっぱり何か中身が変わった、最初設定していたさくばらんなやつがちょっと変わってきているんで。」…

2.7 本授業研究に対する各参加者の評価

(1) 当該社会科教師による自己評価

これまでは、本時の授業について、特に内容について、生徒たちの学び具合や、目標に対する学習の達成度から改善してきた。

今回の授業研究にあたり、自校の年度研究主題「自ら課題を見つけ、学び考え表現できる生徒の育成—協働的・対話的な学習活動を通して—」をふまえ、授業で意欲や関心を高めるとはどのようなことか、自身で考えるとともに、同僚社会科教師らの協力を得て、社会科でどのように取り入れたら良いかを具体的に考えた。

また大学社会科教育学教師からも支援を受けて、これまでの自分の社会科授業のあり様を振り返り、社会科教師に求められる授業力とは何かまで考えさせられた。

今回の授業研究では、本時の授業についてはもとより、単元を並べてみて、単元導入部に同じようにあるテーマ（「単元を貫く問い」）設定の場面を改善してみることで、単元で学習させる内容と単元の構成の見通しが立ち、生徒の学び方に関する方策、これからのカリキュラムの開発につながる視点について考えさせられた。

また単元全体を大観してみることで、理解を深める社会科の学習には、学習指導要領などによる評価規準を参照しつつ、単元のテーマをより具体化し、生徒たちの身近なことに迫る問いを設定した方が、その学ぶ意欲を高め、社会的事象の見方や考え方を働かせて問題解決する活動につながると考えている。

さらに、社会の形成者に必要な公民的資質を育てるには、子ども自身から、なぜというつぶやきが生まれる問題場面を設定する必要がある、そのつぶやきを取り上げようとする教師の関わり

りが重要と考えている。それにより、社会科授業が子どもの主体的・対話的で深い学びにつながるものになると考えられる。そういう学習内容と学習方法とを密接に組み合わせた授業へ改善することが、「熟練期」にある社会科教師には求められると考えている。

(2) 同僚社会科教師による自己評価

これまでの授業研究において、当該社会科教師による授業の改善に意味のあったと考えられる同僚社会科教師としての自分からのアプローチは次の3点に整理できると考える。

- ① 中心発問に対する予想される生徒の反応を検討することができた。
- ② 子どもの具体的な姿に迫る評価規準の設定を検討することができた。
- ③ 授業後の子どもの姿について、振り返ることができた。

①のアプローチは、同僚社会科教師の立場から行えていたことは、「なぜ EU 加盟国の中に EURO を使わない国があるのだろう。」が単元を貫く問いとして成立しうる学習課題であるかどうかの検討であった。この問いを考える時、ナショナリズムとリージョナリズムは対立するのか、共存するのかという価値的な葛藤を生むことができるのではないかと判断し、当該社会科教師による問いの設定を支持した。

また、発問に対する予想される生徒の反応を資料から考えることができた。なおこれを、昨年度の生徒の反応をもとに行うことができていれば、よりよい検討ができたのではないかと考える。

②のアプローチは、同僚社会科教師の立場から行えていたことは、評価規準の記述例の検討であった。当該社会科教師は当初、本時の具体的な生徒の姿を、「仮説を設定して、意欲的に追求し、捉えようとしている」と記述していた。

同僚社会科教師の立場からは、この意欲的が

何を指すのか疑問を出した。僅か数回の言葉のやりとりではあったが、その対話の中では、生徒が既習事項を活用しつつ、資料を根拠に仮説を立てることができることが意欲的な姿であることを相互に確認することができた。

③のアプローチは、同僚社会科教師の立場から行えていたことは、生徒のワークシート記述が、どの授業場面からもたらされたものかを振り返ることであった。多くの生徒が A 評価に到達できた学級と、多くの生徒が B 評価にとどまった学級との差は、どこにあったのか検討することができた。同じ資料を用いても、学級の誰がそれを根拠にして発言するかにより、生徒の理解に差が生じることを、社会科教師と学び合うことができた。だからこそ、その授業で中心とする資料から引き出す内容について、学級に展開していく場面での指名は、熟達者の腕の見せ所であることを確認できた。

これらのアプローチの意味として、学習指導案や実際の授業の事実を根拠に双方向の交流をすることが当該社会科教師の授業改善だけでなく、同僚社会科教師である自分自身にも授業を改善していく視点を与えてくれていたと考えられる。

「熟練期」に入った社会科教師が対話的な双方向の交流をすることは、同僚社会科教師の授業力も高め、ひいては学校の社会科教師全体の授業力を高めていくことにまでつながっていくとも考えられる。

(3) 社会科教育学教師としての自己評価

本授業研究は、社会科教育学教師、研究者として自身が抱いていた、社会科教師の授業力向上に関する問題意識をもとに、当該社会科教師と同僚社会科教師、そして二人が勤務していた学校長に提案し了解を得て行われてきた。

また学会による研究推進のためのプロジェクトとして採択されたことで、本授業研究は具体化した。

さらに我々が学会の研究大会で発表する計画をしたことは、この授業研究を促進した。ただし授業研究は、研究授業もその前後の研究協議も、一般的に行われている、いかに本時の授業を改善するかというテーマのためだけでなく、「熟練期」社会科教師の授業力向上にいかに関与するかというテーマのためにも行ってきた。このため社会科教育学教師自身は、既述の通り、研究授業に対する評価などを含め、当該社会科教師から求められないような積極的なアプローチを行わなかった。自身が本研究を推進する立場を兼ねており、不用な影響を与えてはならないと判断したからである。

当該社会科授業者の授業改善が進んでいながら、一般的には指導的立場にもなり得る社会科教育学教師が積極的な評価を行っていなかったことは、本研究が求める校内研修における社会科教育学教師のあり方に示唆を与えると考える。すなわち指導者の他に、社会科教育学の視点からの社会科教師の相談者という立場、開かれた校内での授業研究の場づくりをする社会科教師たちを支援するあり方が考えられる。

2.8 中学校社会科教師の授業づくりを推進する校内の授業研究が持つ要素

本授業研究の整理と評価から、「熟練期」中学校社会科教師の授業づくりを推進する校内授業研究には次の要素があると考えられる。

(1) 授業構成をめぐる実践的課題に対する同僚社会科教師との対話

本授業研究で同僚社会科教師は、当該社会科教師と教材・教具の共有にとどまるのではなく、対象生徒の学習の実態を共有し、それに対する発問を含む教材や授業過程の検討、予想される回答や評価規準の検討を行い、授業後も生徒たちの反応をふまえた振り返りを適時的に行い続けた。この前提には、対象生徒について、社会認識の実態まで共有できていること、互いが抱

える社会科の資質・能力観や授業構成論について共感ないしは理解できていることがあったと考えられる。その上に、具体的な研究課題を克服しようとする双方向的な対話が続けられ、当該社会科教師による授業改善が進んだと考えられる。

(2) 抱えている目標および授業構成論をめぐる社会科教育学教師との対話的交流

本研究の構造上、直接的な指導・助言を控えていた社会科教育学教師からも、「自身のこれまでの社会科の有り様」や「社会科教師に求められる授業力」について手がかりを得ていたことが当該社会科教師により語られている。また研究協議の記録から、同僚社会科教師と異なる視点（過去の研究授業、内包する授業構成論、育てたい資質・能力観等）をめぐる質疑応答や対話的交流が続けられていたと考えられる。

同僚社会科教師の間では前提となっており、深められてはいなかったこうした視点が共有されていたことが、基本的な授業のあり方の改善が進むことにつながっていたと考えられる。

(3) 主体的・連続的・発展的な授業づくりを推進する校内における授業研究の場

さらに考え得ることとして、当該社会科教師は、これまでも様々な研究授業に取り組んできた。（要請を受けて実践したものも含まれる。）これまでの研究協議から、これらの授業に対して当該社会科教師が、自らのこととして引き受け主体的に取り組んできたことがうかがえる⁸⁾。

本研究授業についても、これまでの研究授業を見直すことを通して、自身が育てたい資質・能力まで吟味して、問題意識を明らかにしてきた。また夏季休業前に行った単元を振り返り、比較し、自身の発問や教材、授業構成上の具体的な課題を得て、育てたい資質・能力像もより明確にした。

このように授業者としての主体性が保たれ、振り返り比較できるよう研究授業が連続して行

われ、自身の抱える授業構成論や目標論に迫る発展的な授業研究の場が、校内研修として設定されることが、「熟練期」社会科教師にとって重要になると考えられる。

2.9 今後の課題

今後の課題として先ず、本稿で示した中学校社会科教師が授業力を高めるための要素をもつ校内研修を設定し、社会科教師と同僚社会科教師、社会科教育学教師による研究授業をくり返し、吟味し直すことがある。次に、他校の社会科教師たちによる校内での授業研究も通して吟味してみることで、より具体的な授業研究の方法を明らかにしてゆくことがある。

付記：本稿は、2017年度の全国社会科教育学会研究推進プロジェクト事業に採択された研究（テーマ「教師は、自らの中学校社会科授業を、いかに創ればよいか？」）の成果・課題をまとめたものである。

謝辞：本研究へのご理解とご支援を頂いてきた、広島市立三入中学校長の住吉磨氏（研究当時は、A中学校長）に、記して篤く御礼を申し上げる。

注

- 1) 本稿では「熟練期」を、教職経験が15年以上で、「形成してきた力量により、日常の授業づくりに取り組むだけでなく、研修の機会を得て、優れているとされる、望ましいと考え得る単元ないしはカリキュラム開発に取り組もうとする。」段階ととらえる。（胤森裕暢「地理歴史科・公民科教師による授業づくりを改善する研修の視点」『社会認識教育学研究』第31号、2016年、pp. 3, 5, 9.）
- 2) 胤森、同上、pp. 1-10. 岡田了祐・重 秀雄・草原和博「研究者と教師の協働的な授業開発はいかにして成立しうるのであるのか」『学校教育実践学研究』第22巻、2016年、pp. 193-201 他参照。
- 3) 棚橋健治「第6章 教師の共同的な授業研究を通じた授業づくり」『新社会科授業づくりハンドブック』明治図書、2015年、p. 245. 森分孝治「授業研究の目的—社会科教育学の立場から—」日本教育方法学会編『子どもの人間的自立と授業実践』明治図書、1985年、p. 181 参照。
- 4) 本授業研究で、実施された単元「ヨーロッパ州」の指導計画と、比較対象とした単元「アジア州」の指導計画についての詳細な比較・分析は、本稿と別に、胤森裕暢「中学校社会科教師による授業

づくりの考察—実践された単元指導計画の比較・分析を通して—」広島経済大学『教職課程年報第22号』、2020年、pp. 30-37 で行われている。

- 5) 情報は3名とも、2017年現在のものである。
- 6) 本稿では「中堅期」を、教職経験が5年以上で、「校内外からの授業研究の要請をうけたり、自分から進んでその機会を得たりして、授業公開や小単元レベルの授業開発に取り組もうとする。」段階ととらえる。（胤森、前掲1）、pp. 3, 9.）
- 7) 小原友行「学習の主体性」『社会科教育論叢』第35号、1988年、p. 81.
- 8) 胤森、前掲1) 参照。

参考文献

- 池野範男「教師の授業力向上」全国社会科教育学会編『社会科教育実践ハンドブック』明治図書、2011年、pp. 233-236.
- 岩田昌太郎「教科教育の教師教育研究」日本教科教育学会編『教科教育研究ハンドブック—今日から役立つ研究手引き—』教育出版、2017年、pp. 154-159.
- 小池俊夫「第5節 教師の力量を高める現職研修カリキュラムの在り方」日本社会科教育学会出版プロジェクト編『新時代を拓く社会科の挑戦』第一学習社、2006年、pp. 318-329.
- 小原友行「中等社会科歴史授業改善の視点と方法—授業構成を中心に—」社会認識教育学会編『社会科教育の理論』ぎょうせい、1989年、pp. 369-371.
- 關 浩和「第8章 教科教育の授業研究」日本教科教育学会編『教科教育研究ハンドブック—今日から役立つ研究手引き—』教育出版、2017年、pp. 142-147.
- 胤森裕暢「校内研修としての授業研究の方向性：小中学校現場の取組の工夫から」『広島経済大学研究論集』第36巻第3号、2013年、pp. 57-59.
- 外山英昭「社会科教師としての資質と授業づくりの力量」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』No. 64、1991年、pp. 45-58.
- 原田智仁「社会科の授業研究」全国社会科教育学会編『社会科教育実践ハンドブック』明治図書、2011年、pp. 229-232.
- 松尾正幸「§ 9 社会科教師とその教員養成の研究」全国社会科教育学会『社会科教育学研究ハンドブック』明治図書、pp. 162-169.
- 森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書、1978年.
- 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実習の統合に関する実証研究』、1987年、pp. 41-86.
- 森分孝治「社会科教師の資質と専門性」教員養成大学・学部教官研究集会社会科教育部会編『社会科教育の理論と実践』東洋館出版社、1988年、pp. 50-55.