

同僚との対話から表出される教師の実践的知識解明に関する事例研究：小学校社会科における单元デザイン作成過程に焦点を当てて

著者	石上 靖芳, 平松 祐
雑誌名	静岡大学教育学部研究報告. 人文・社会・自然科学篇
巻	61
ページ	249-268
発行年	2011-03
出版者	静岡大学教育学部
URL	http://doi.org/10.14945/00005674

同僚との対話から表出される教師の実践的知識解明に関する事例研究

－ 小学校社会科における単元デザイン作成過程に焦点を当てて －

A Case Study Regarding the Practical Uses of Inter-Colleague Discussion

－ Focusing upon the Construction of an Elementary School Social Studies Unit Plan

石上 靖 芳*・平 松 祐**

Yasuyoshi ISHIGAMI・Yu HIRAMATSU

（平成22年10月6日受理）

要約

本研究の目的は、第1に、複数の教師が単元デザイン作成過程に参加し、個々の教師が保有する実践的知識を基盤に対話を通して作成される単元デザインの知識創造のプロセスを具体的に解明すること、第2に、同僚との対話によって表出された教師の実践的知識を整理することにある。データ収集にあたっては、本専攻が静岡県富士市で実施している教員研修プログラムにおいて行われた。研修では、現職教員21名を5つのグループに分け、小学校社会科を題材に単元デザイン作成の演習からデータを収集した。その対話プロセス及び表出された実践的知識の分析を行った結果、以下のことが明らかとなった。(1) 社会科の単元に卓越した熟練教師ほど、過去の経験から獲得された教授方略及び、学習内容と教授方略が融合した複合的な実践的知識を豊かに保有している。(2) 複数の教師による対話のプロセスから、単元デザイン作成の文脈上において様々な教授方略が表出され、豊かに単元が検討され実践的知識が交流された。(3) 対話プロセスから「単元の全体と部分の関係を調整する」「情報を帰納的に整理する」など単元デザインをモニタリングしている高次の知識を保有していることが確認された。

キーワード：力量形成 実践的知識 専門職 同僚との対話 単元デザイン

1. 問題の所在と研究の目的

一人一人の教師が生涯にわたり、力量形成を図るために知識・技能を更新し技量を高めていく1つの方法として校内研修がある。これは学校においては、教育課程外に位置付くものであるが、授業研究を中核とする校内研修は、戦前から継承されているとともに我が国の教育水準を維持している稀有のシステムであると世界から注目を浴びているとの指摘がなされている（千々布，2006）。中央教育審議会答申（文部科学省，2006）においても、「各学校において

* 大学院教育実践高度化専攻

** 大学院教育実践高度化専攻大学院生

は、魅力ある職場づくりを進めるため、教員同士が学び合っていくという同僚性や学校文化を形成することが必要である。このため、個々の教員の能力向上だけでなく、学校におけるチームワークを重視し、全体的なレベルアップを図るという観点から、校内研修の充実に努める必要がある。」としている。すなわち、教師の専門職としての職能成長、教師集団の協働関係の構築、学校力の向上を図っていく上で校内研修の意義とその重要性を指摘しているものと捉えることができる。これから先、教師の大量退職時代の到来が予想されている中、個々の教員が持っている知識や経験を共有し専門性を高めていくことは各々の学校にとっては喫緊の課題となっているといえよう。

また、教師の専門性について、ドナルド・ショーン（佐藤、秋田訳（2001））は、教師は反省的実践家であり、「行為の中の省察」(reflection in action)、「状況との対話」(conversation with situation) という暗黙知を保有し、複雑である個別事例に依存する教育行為に対し、即興的な判断をもって対処している特質にこそ専門家であると提起している。このことから、教師自身が知らず知らずに行っている暗黙知に基づいた教育行為を、いったん立ち止まり省察すること (reflection on action) で、自身の思考の枠組みを組み替えていくことが可能になると考えられる。この実践的思考の枠組みを組み替え、実践的知識 (practical knowledge) として蓄積していくことが教師としての成長の源となっていることを考えるならば、教師自らが所有する暗黙知を同僚との対話によって指摘し合い、形式知として表出し、新たな知識を創造する場としての校内研修の意義は大きいといえよう。

このような問題意識を背景に本研究においては、校内研修の授業研究の一環として取り組まれてきている単元デザイン作成⁽¹⁾段階における教師の対話とそのプロセスに着目する。通常学校においては、授業研究の事前検討においては、複数の教師、あるいは全教職員において単元デザイン、授業展開について検討する場面である。したがって、個々の教師が保有している実践的知識が豊かに表出し、授業に関する新たな知識が創造される場面であると考えられる。その教師の卓越した実践的知識と知識創造のプロセスを具体的に明らかにする意義は価値あるものとする。なぜならばそれらを整理し、事例として蓄積が図られれば、校内研修はもとより初任者研修をはじめ教職員研修における検討資料や視点として提示できるとともに、知識の継承と質的な充実を生み、教師の力量形成の貢献に資する可能性を秘めていると考えるからである。

以上のことから本研究における課題は、第1に、教師が協働して単元デザイン作成過程に参加し、個々の教師が保有する実践的知識の表出から作成される単元デザインの知識創造のプロセスを具体的に解明すること、第2に、同僚との対話によって表出された教師の実践的知識を整理し、事例として蓄積することにある。

ところで、この教師が保有する実践的知識に関する研究は、1970年ごろに生物学者であるシュワブ (J. Schwab) が注目し、教師の知識や思考を対象とした研究が発展してきた。例えば、算数を教えるに当たっては、系統的に位置づけられた内容としての数学的な知識が必要である。この「学問内容の知識 (content knowledge)」の伝達だけでは授業は成立しにくい。授業においてどのようにそれを教えていくのかという教授方法や方略についての知識が必要であり、これを「授業を想定した教材の知識 (pedagogical content knowledge)」と呼び、教師が保有する特有の知識としている。1980年代にショーマン (L. Shulman) がこの概念を提唱して以来、「学問内容の知識」と「授業を想定した教材の知識」は教師の実践的知識の重要な領域であると考えられてきた (Shulman, 1987; 佐藤・岩川・秋田, 1990)。また、これらの研究に触発され、

教師が保有する実践的知識の解明に関する研究が進展してきている。これまでの日本における教師の実践的知識に関する研究を概観すると、その構造と領域を明らかにしようとするアプローチ、その働かせ方の特徴を明らかにしようとするアプローチ、その形成と変容を明らかにしようとするアプローチが見られ、これらの研究を軸に進展してきている。実践的知識の構造と領域を明らかにしようとする研究には、吉崎（1991）がある。吉崎は、ショーマンが提示した「授業を想定した教材の知識（pedagogical content knowledge）」に着目し、教材内容、教授方法、さらに生徒についての知識を加え、授業における教師の知識を7領域で提案している。実践的知識の働かせ方の特徴を明らかにしようとした研究には、佐藤・岩川・秋田（1990）の研究がある。熟練教師と初任教師との比較から、熟練教師の優秀さは、即興的な思考、多角的な視点、文脈された思考などを保有していることを明らかにしている。実践的知識の形成と変容を明らかにしようとした研究には、藤原（2006）らがある。藤原は中学校国語教師を対象に、いままでに蓄積された書物・資料の分析と本人へのインタビューから実践的な知識の歴史的な形成とその変容をライフヒストリー⁽²⁾という手法を用いて明らかにしている。

管見の限りではあるが、校内研修や教員研修を対象とし、複数の教師による単元デザイン作成のプロセスとそれに伴って表出される実践的知識解明や知識創造に関する研究事例は見られない。したがって、同僚との対話を通して表出される教科の特質に依存した実践的知識や知識創造過程を明らかにする本研究に取り組む価値は高いと考える。

2. 研究方法

2-1 分析対象とデータ収集の具体的な方法

富士市教育委員会・静岡大学教育学部連携事業の一環として実施された教員研修プログラムの一つである「効果的な授業デザイン（グループにより単元をデザインする）」（平成22年8月16日実施）を対象として、単元デザイン作成プロセス等に関するデータを収集する。この教員研修プログラムは、「授業実践を深める（2）」として教育実践高度化専攻（教職大学院）の教育方法開発領域の教員4名で、8月に2日間の日程で公開講座の形で実施しているものであり、本年度（平成22年度）は総数で25人の参加希望者によって実施された。参加者の平均教職年数は約23年であり、校長4名と教頭4名の管理職が含まれている。

分析対象とする「効果的な授業デザイン（グループにより単元構想をデザインする）」の講座は、著者の一人である石上が担当し、研修当日の10:30から12:15までの105分間で演習形式として実施された。この講座の参加者は21人であり、講座実施に先立ち、研修参加者の職歴等を参考に様々な実践的知識がグループのメンバーから表出するよう、意図的に石上がグループに編成した。この講座の具体的な展開は、表1に示したように小学校社会科歴史「新しい日本、平和な社会へ」（戦後の歴史：東京書籍）の単元デザインの作成をテーマとする演習形式である。実施にあたっては、この講座の担当である石上が、最初5分程度で講座の展開について簡単に説明した。その後25分間を使って、配布された2つの資料であるこの単元部分にあたる教科書の写（8頁分）⁽³⁾と、国立教育政策研究所が公開している該当部分にあたる評価規準⁽⁴⁾をもとに各個人が単元デザインの作成を行った。取り扱う学習内容、活動、単元展開など構想したアイディアは付箋紙に記述することを指示した。続いて編成したグループにまとめ、各個人が構想した単元デザインを紹介し合いながら約65分間を使って、対話を基盤としたグループによる単元デザインの作成が行われた。

収集するデータは、(A) 個人で思考した単元デザインに関するデータ（付箋紙に記述されたデータ）、(B) 各グループによる単元デザイン作成プロセスの発話記録、(C) 各グループ毎に作成されワークシートに記述された小学校社会科に関する単元デザインである。データの収集に関しては、本研修へ実習の一環として参加した現職の教職大学院の院生6名が5つのグループを担当し、グループになってからの単元デザイン作成の活動プロセス（65分間）をICレコーダーとVTRで記録した。そして後日、発話記録としてデジタルデータとして起こした。具体的な概要は表1の通りである。

表1. 「効果的な授業デザイン」の内容

1. 研修参加者	21人（教職経験年数 0年～38年、校長4人・教頭4人の管理職参加、富士市公立小学校教員18人、中学校教員3人）
2. グループ	4人を原則としてA、B、C、D、Eの5つを編成した。 ※編成に関しては、校長、教頭を分散する形で分け、できるかぎり在籍する所属校が同じであることを避けて編成した。これにより管理職、教諭、異種校（中学校）など様々な職歴・経験をもったグループ編成となった。
3-1. 講座の内容	<p>① 別添資料（教科書、評価基準）を読んでこの単元の構想に関するアイデアをできりかぎりたくさん考案してください（授業の流れ、具体的な内容、活動、評価項目・・・）。 付箋を用いてアイデアをできるだけ出してイメージをふくらめてください（拡散的思考）。 付箋には名前を記述してください。（25分）</p> <p>② グループでアイデアの意見交換し、同じ内容のものを集めて整理してください（収束的思考）。（10分）</p> <p>③ ②を踏まえた上でグループの案を議論の上、配布したプリントに作成してください。（55分） （主な柱を中心に 第1次、第2次・・・、導入、前半部、後半部・・・、フローチャートでつなげて展開・・・）</p> <p>④ グループの案を全体場で発表（10分）</p> <p>⑤ 講評および解説（解説5分）</p>
3-2. 単元計画（指導計画）作成について	<p>対象：「小学校6年 社会」（8時間以上～12時間以内）</p> <p>内容：「新しい日本、平和な社会へ」『6年 社会 上』（東京書籍，pp. 112-120, 2007）</p>

2-2 分析方法

収集したデータである、(A) 個人で思考した単元デザインに関するデータ、(B) グループ毎による単元デザイン作成プロセスの発話記録、(C) グループ毎に作成されワークシートに記述された小学校社会科に関する単元デザインの3つのデータをもとに、どのような実践的知識をもっているのか、どのようなプロセスを経て単元デザインが作成されたのかについて分析する。著者の一人である石上は、20年以上の中学校教師歴があり、県教育委員会の指導主事の経験を有している。もう一人の著者の平松は10年以上の小中学校における教師歴があり、社会科を専門としている。分析に当たっては、発話プロトコル⁽⁵⁾という質的データの解釈が中心となるため、その客観性を担保するため、トライアングレーション⁽⁶⁾の研究視点を取り入れ、2人で繰り返し収集したデータを解釈し、2人の意見が一致するまで検討を行った。

3. 結果と考察

3-1 分析の対象と対話についての概要

5つのグループにおいて、小学校社会科6年「新しい日本、平和な社会へ」に関する単元デザインが作成された。収集したデータを概観してみると、学習内容として戦後の日本の歴史においてどのような歴史的トピックを重点的に取り扱うのか、インタビュー活動、調べ活動、討

論、グループ活動などの教授方法をどうするのか、単元の展開・構成はどうすれば効果的であるのかなど様々な視点から検討され、教職経験に基づく実践的知識の表出が随所に見られ、5つのグループとも、特色に富んだ単元デザインが作成されていた。本稿では、紙幅の関係から「日本国憲法」と「戦後の生活の変化に関するインタビュー活動」を中心に位置づけ、単元デザインの作成を行ったAグループの分析に焦点をあてて報告する。Aグループのメンバーの属性は表2に示した通りである。メンバー4人が、小学校の教師であり、教職年数平均は、26.5年となっており、校長と教頭が一人ずつ含まれている。公開講座による希望研修ということもあって、強い意欲と動機をもっている教師の参加であり、年齢構成が高くなっているのが特徴である。長田は研修主任という立場で参加している。

また、約65分間の単元デザインの対話プロセスにおける4名の延べ発言数は113回であった。中でも話し合いの進行役を務めた大林教頭の発言が最も多く、40回（35%）に上っている。次いで話題提示をしたり、具体的な例を示しながら方向付けをしたりしていた鈴木教諭の発言が、38回（34%）と多くなっている。長田研修主任は、周囲のやり取りに配慮しながら、自身の問題意識や疑問を提示し17回（15%）、入月校長は校長という立場を考慮しながら、話題のポイントを整理するような形で対話の中へ参加し、17回（15%）の発言をしている。話し合いの様子をまとめると、大林教頭が、これまでの経験に基づいた具体的な実践内容や発問等を示しながらグループ内の対話をリードし、鈴木・長田教諭が、提案された内容について、問題点や実現の可能性があるのかを検討し擦り合わせることで、対話の内実を深めていくようなプロセスをとって単元デザインの作成が進められた。

表2. Aグループメンバーの属性及び発言回数

NO	氏名	性別	所属	職	職務年数(年)	発言回数	割合(%)
1	長田真澄	女性	小学校	教諭	20	18	16
2	鈴木健史	男性	小学校	教諭	30	38	34
3	大林弓子	女性	小学校	教頭	28	40	35
4	入月勝	男性	小学校	校長	28	17	15
※氏名は仮名である					合計	113	100

3-2 個人の実践的知識に基づく単元デザインの分析

個人の単元デザイン作成により、各個人が付箋に記述した内容は、表3に示した通りである。このデータに加え、(B)単元デザイン作成プロセスの発話記録と、(C)グループ毎に作成されたワークシートに記述された単元デザインのデータとを併せて分析した結果、各個人が単元デザインに活用した実践的知識の分類は表4に示したように、教授方略と学習内容に関する実践的知識に分類することができた。教授方略に関する知識は、ショーマン(1987)、吉崎(1992)が指摘しているように授業をどのように構成し、どのような方法で展開していくかなどの教授方法に関する知識(pedagogical knowledge)である。これは授業展開において意図的・戦略的に用いている知識として考えることができるため、本稿では教授方略と呼ぶことにする。具体的には、「A:導入部の工夫」、「B:調べ活動・インタビュー等の学習活動の設定」、「C:討論・発表など表現活動の設定」、「D:終末部の工夫」、「E:単元の軸となる課題の設定」、

「F：関連のある単元と結びつける」の6つの教授方略の知識に分類することができた。学習内容の知識 (content knowledge) として、「G：国民の生活の取り扱い」、「H：日本国憲法の取り扱い」、「I：日本の高度経済成長の取り扱い」、「J：国際社会における日本の役割」の4つの知識に分類することができた。なお、表3の「個人の実践的知識に基づく単元デザイン」には、表4の分類を記述データ最後にそれぞれ加筆して示してある。

4名の教師の記述の内容を検討してみると、大林教頭の記述量が極めて多く、一番少ないのは教職経験年数30年の鈴木教諭であった。これは、大林教頭が中学校社会科の免許をもち、社会科を得意とし、かなりの実践と研鑽を積んできている経験が大きく影響をしているものと考えられる。さらに、大林教頭に見られる特徴として、教授方略の知識と学習内容の知識が複合的に融合した知識が多く見られた。これを「授業を想定した教材の知識 (pedagogical content knowledge 以後PCKと呼ぶ)」と考えることができる (ショーマン, 1987; 吉崎, 1992)。例えば、大林教頭の「東京オリンピック、新幹線開通、万博→これらを話し合いながら年表にまとめていく。その中でそれぞれの意味を考え合う。」(O7)である。これは、各児童が日本の戦後の経済成長に関する歴史的トピックを扱う学習内容に関する知識と、話し合いながら年表にまとめていくという教授方略に関する知識との複合的な知識として表現されている。同じく長田の「オリンピック付近の日本の成長ぶりがわかる出来事を取り上げて、『高度経済成長年表を作ってみよう』新幹線、電化製品、高速道路、オリンピック、万国博覧会、など」(N1)の記述も、新幹線、オリンピックなどの歴史的トピックを扱う学習内容に関する知識と高度経済成長年表をつくるという教授方略に関する知識との複合的な知識とみることができる。

さらに、4名の記述を、教授方略 (①)、学習内容 (②)、複合的知識 (PCK : ③) の3点で整理した (表5)。その結果、大林教頭と長田教諭においては、学習内容のみの記述は見られなく、教授方略と複合的知識で構成されていることが明らかとなった。これは、社会科を得意とするこの2人は、単元デザインにおいて、単独で学習内容を考えるのではなく、どのような方略を単元の中に位置づけ駆使するのか、あるいは学習内容をどのような方法で教えるかという知識を複合的に融合させた知識を用いていると考えられる。

3-3. 対話によって作成された単元デザインのプロセス分析

約65分に渡り、4人による対話により、図1に示した単元デザインが作成された。この単元は、「【①導入部の工夫】：焼け跡の写真と現在の写真を見せ、「日本はなぜこんなに変わったの？」を考えさせる課題を設定する」、「【②学習活動の位置づけ (インタビュー)】：「祖父母、父母や周囲の人々にインタビューしてこよう」を中心の課題として設定する」、「【③学習活動の位置づけ (調べ学習)】：「日本国憲法について調べてみよう」を改革の柱として設定し取り扱う」、「【④終末部の工夫】：「今、これからを見つめる」で討論を設定する」の4つの大きなまとまりとして構成されていた。

その具体的な単元デザインのプロセスに関しては、全発話をデジタルデータ化し検討した。発話は全部で延べ113人の発言で構成されていたが、その内容を詳細に検討した結果、(1)【導入部の工夫】(発話数8)、(2)【学習活動の設定① (インタビュー)】(発話数4)、(3)【学習活動の設定 (調べ活動) : 日本国憲法】(発話数12)、(4)【学習活動の設定② (インタビュー)】(発話数8)、(5)【学習内容の絞り込み】(発話数14)、(6)【導入時の工夫 (資料提

表3. 個人の実践的知識に基づく単元デザイン（付箋に記述された内容）

No	氏名	付箋の記述と分類
1	長田 教諭 (20)	<ul style="list-style-type: none"> ・オリンピック付近の日本の成長ぶりがわかる出来事を取り上げて、「高度経済成長年表を作ってみよう」新幹線、電化製品、高速道路、オリンピック、万国博覧会、など【方略表現：C1】+【内容経済：H1】(N1) ・「なぜ日本が戦後敗戦を味わいながらこんなに成長してこれたのか考えよう」改革（憲法・制度）→平和に対する強い願い【方略導入：A1】+【内容憲法：G1】(N2) ・「それぞれの出来事について調べ、祖父母等にそのときの思いをインタビューしてこよう」【方略表現：C1】(N3) ・発表、感想→子どもたちの感想の中から【方略表現：C1】(N4)
2	鈴木 教諭 (30)	<ul style="list-style-type: none"> ・〇〇さんへのインタビュー【方略体験：B2】(S1) ・国際社会での役割、他の国々とのかかわり（海外旅行へ行く人、在日外国人の数など）【内容国際：I2】(S2)
3	大林 教頭 (28)	<ul style="list-style-type: none"> ・焼跡の写真→現代の写真、戦争中の暮らし→平和な今の暮らし「なぜこんなに変わったのか」【方略導入：A3】+【内容生活：G3】(O1) ・「65年間の間に何が行われ、何が変わったから日本は今のような平和に国になったのか調べてみよう。」【方略体験：B3】+【内容憲法：F3】(O2) ・「日本国憲法の中で、大日本帝国憲法と比べて、今の日本が平和で豊かな国になった証拠を見つけよう。」【方略体験：B3】+【内容憲法：G3】(O3) ・下の内容も一緒に扱うと良いかもしれない。【方略単元：E3】(O4) ・「戦前、戦中の日本→戦後の日本、考え方・国の方向性など何が変わったのだろう。」調べ学習、戦後の改革と日本国憲法についてまとめていく。国連への加盟等【方略課題：B3】+【内容憲法：G3】(O5) ・祖父母、父母に戦後の印象的な出来事についてインタビューしてくる。【方略体験：B3】(O6) ・東京オリンピック、新幹線開通、万博→これらを話し合いながら年表にまとめていく。その中でそれぞれの意味を考え合う。【方略表現：C3】+【内容経済：H3】(O7) ・「今の日本はすべてOK?」<これからの日本>「今の日本の問題点って何?」→調べ学習→話し合い、自分はこれが問題だと思う、これを何とかしたいという考えを作って話し合う。【方略表現：C3】+【方略終末：D3】(O8)
4	入月 校長 (28)	<ul style="list-style-type: none"> ・東京オリンピックの、おじいさんの感動、戦争へ行く大学生と同じ場所が今は平和な日本【方略導入：A4】(I1) ・課題1「戦後の改革はどのように進められたのか調べてみよう」 ①和主義：二度と戦争をしないためにどのような改革が進められたのか。②民主主義（国民主権）③基本的人権の尊重 【方略体験：B4】+【内容憲法：G4】(I2) ・課題2「東京オリンピックに表れたこと、東京オリンピックによって日本に起きたことについて」調べてみよう【方略体験：B4】 【内容経済：H3】(T3)

※氏名下の（ ）内は職務経験年数を示し、名前はすべて仮名である。

表4. 表出された実践的知識の分類

分類	表記	表出された知識内容	略記
教授方略	A	導入部の工夫	方略導入
	B	調べ活動・インタビュー等の学習活動の設定	方略体験
	C	討論・発表など表現活動の設定	方略表現
	D	終末部の工夫	方略終末
	E	単元の軸となる課題の設定	方略課題
	F	関連のある単元と結びつける	方略単元
学習内容	G	国民の生活の取り扱い	内容生活
	H	日本国憲法の取り扱い	内容憲法
	I	日本の高度経済成長の取り扱い	内容経済
	J	国際社会における日本の役割	内容国際

表5. 各個人がデザインした内容

氏名		教授方略 (①)	学習内容 (②)	複合的知識 (PCK : ①+②)	合計
1	長田真澄 (20)	2	0	2	4
2	鈴木健史 (30)	1	1	0	2
3	大林弓子 (28)	4	0	4	8
4	入月 勝 (28)	1	0	2	3

() は教職年数

示・単元を貫く学習課題について)】(発話数15)、(7)【インタビューの持ち方・まとめ方】(発話数15)、(8)【終末部の工夫】(発話数22)、(9)【資料の選び方】(発話数14)のおおよそ9つの枠組みで対話がなされていた。

まず導入をどうするのかの意見を出し合い、学習活動として調べ学習(体験活動)をこの単元に中心に据えるということが(1)の場面によって確認され、続いてそれを受け、(2)場面により具体的な調べ活動であるインタビュー調査について検討がなされている。さらに(3)の場面において、取り扱う学習活動として日本国憲法の制定とその意義についてどのように取り扱っていくのかの検討が具体的になされている。ところが授業時数の制約からあれもこれも取り入れることは難しいのではないかという意見から、(5)の場面において、学習内容を絞り込む必要があるという意見の合意形成が図られていった。その後、もう一度(6)の場目においてこの単元の導入部の扱い方について確認を行い、さらに深めるように(7)の場面において、インタビューの効果的な方法について確認がなされている。また、(8)の場面においては、これまでの学習活動の総まとめとして単元の終末部の取り扱いについて「これからの日本を見つめる」をテーマに討論会を位置づけることとして意見交換がなされている。これまでの対話によりほぼ単元デザインの構想ができあがっている。そして最後に(9)の場面において、児童の関心を高める写真資料の存在についての情報が提供され、情報の共有化がなされている。以上の対話のプロセスの特徴として、導入部において興味関心を引き出す工夫、単元の核にな

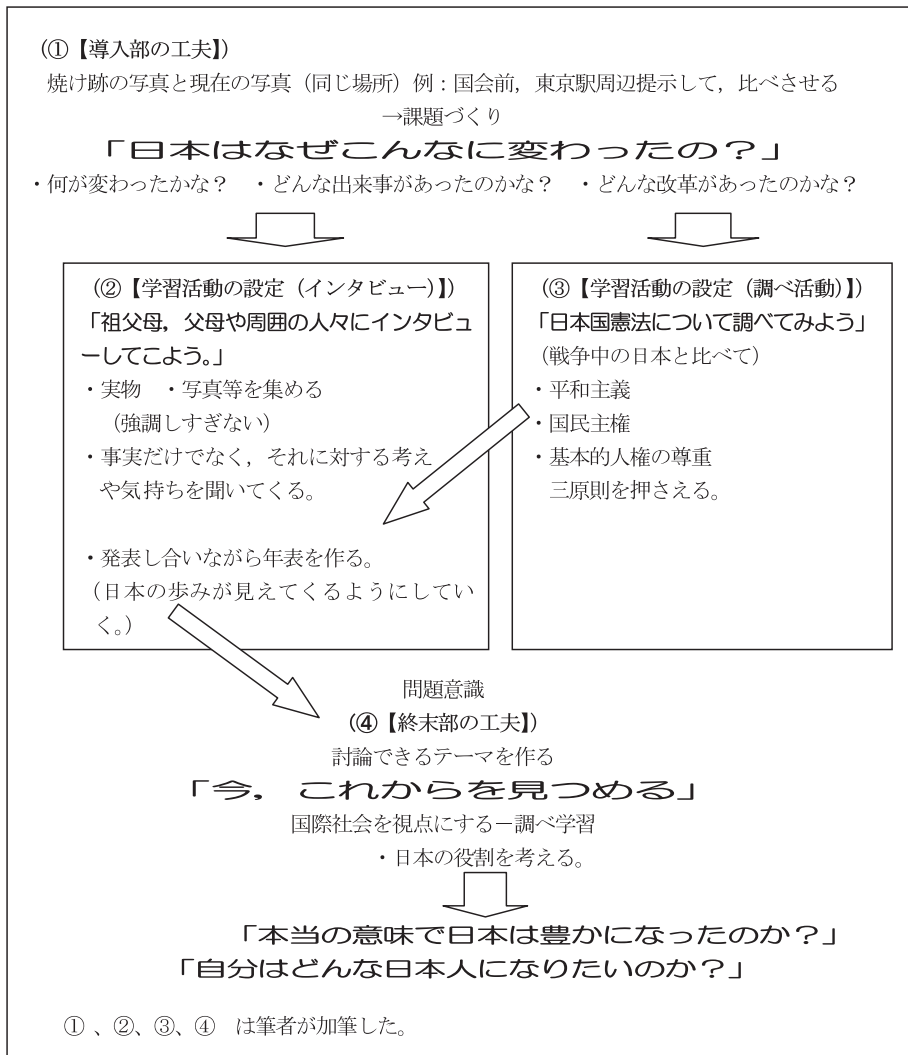


図1. Aグループによって作成された小学校社会科単元デザイン

る活動を学習内容と関連させ、どう位置付けるのかを検討し、単元構成の全体を捉える大まかな構成をイメージし共有化を図っている。次の段階でその具体的な内容を拡散的な思考を基盤にアイデアを出し合い、実践の具体的な可能性を豊かに想定することを通して合意形成が図られていく。さらに次の段階でそれが時間の制約、子どもの実態から実現可能かどうかという収束的思考から取捨選択、絞り込んでいくというプロセスが確認できた。その対話プロセスにおいては、絶えず自身の経験をもとに検討場面を即興的にシミュレーションし、それが妥当であり実現可能であるかを想定した発言、学習内容と教授方法を融合させた複合的知識（PCK）に基づく対話により、内容が構成されているという特徴がみられた。

なお、対話は、【①導入部の工夫】、【②学習活動の位置づけ（インタビュー）】、【③学習活動の位置づけ（調べ学習）】、【④終末部の工夫】の4つがその中核に位置付いていたので、次節では、この①②③④の内容に直接関わる「(1) 導入部の工夫」、「(3) 学習活動の設定（調べ活動）」、「(5) 学習内容の絞り込み」、「(8) 終末部の工夫」の4つの場面の発話プロセスについて詳細に検討を行う。

表6. 「導入部の工夫」場面の対話

2	大林：「最初の所で、これまで戦争が終わる所までやってきて、焼跡の写真と今現在の写真を出して、「こんなに変わったのはこの65年の間に何があったのかな」みたいなことから、そこから課題づくりをしたいなと思いました。」(O2)
3	鈴木：比べっこすることだね。
4	大林：東京の焼け野原の写真とか、今の写真なんかを比べて、(O1)(a)
5	鈴木：とりあえず導入か、その後かわかんないけど、実物に触れるっていう部分で、あるじゃんね物がね、子どもたちは見たことないかもしれないけど、本物があるから、これは何だっていうところから調べてみたいとか、ってどういう活動するか分かってないからあれなんだけど、どっちにしろ調べ学習とかが中心になると思うので、その動機付けとしては、実物を見せるのもいいかな、なんて思う。ただ、おなじようなことを3年生の社会でもちょっとやるじゃんね。昔の暮らしだとか、その辺とかの かぶりがあるかもしれないけど、それが一つ同じようなことですね。 (b)
6	長田：わたしも先にこれ出しちゃったんですけど、焼け野原と比べるものがあったって導入は自分ののはなかったなって思うんですけど、それから「 何でこんなに… 」例えば、オリンピックの頃の写真と焼跡の写真で、短い時間で 何でこんなに変わったんだろうって、成長ぶりが分かるちょっと高度経済成長年表みたいな物をちょっと作って、そこからじゃあ調べ学習に行こうかみたいな感じに… (N1)
7	入月：導入の所で、これをベースに考えたんですが、東京オリンピックのおじいさんの感動が面白いなって感じました。そこから、その言葉をきっかけにして、 じゃあ実際にはおじいさんが戦争の時にいた同じ場所ですね、そうすると明らかに違いますよね。じゃあ、これがこうなるためには、日本はどのような改革を進めたのかな、取り組んだのか なっていうところで、 どうしてこうかな… 。(I1)

※ O2、O1、N1、I1に関する知識は、表3を参照。(a)、(b)に関しては、表10を参照

3-3-(1) 「導入部の工夫」場面の対話プロセスについて

この場面の発話は、表6に示したとおりである。この部分では、2において、大林が事前に抱いていたこの単元のアイデア（複合的な知識：O2）である「焼跡の写真と現在の写真を出して、「こんなに変わったのはこの65年間に何があったのか」と2つの比較から単元全体を見通して課題づくりをしていけばよいのでないかと口火を切っている。続いて3において鈴木は、この大林の発言に触発され、3で「比べっこすることだね」と確認し、5で調べ学習が中心となる単元であることを前提とし、実物の写真を見せることが子どもたちへの動機付けになることを述べている。これは、単元の軸となる課題について確認し、取り扱う内容の方向を定めてようとしている。続いて長田は発言を受け、6において事前に抱いていたアイデアである導入の写真について現在の写真ではなく、オリンピックの写真を利用するという代案を出し、短い時間での変化の意義や成長ぶりがわかる年表みたいなものを作ることを意見を出し（複合的な知識：N1）、単元を構成する具体的な内容について述べ、単元のイメージを膨らめている。これまで意見を聞いて出方をうかがっていた入月校長は、事前に抱いていたアイデアである同じ場所で撮影されたあるおじいさんの写真の違いから、その改革を日本がどのように取り組んだのかを扱っていけばいいのかと述べ（教授方略：I1）、前3人の述べた意見に同意を表明している。

以上の対話のプロセスを通して、各個人の複合的な知識（PCK）に関する実践的知識が表出され、導入部、単元の軸となる課題の取り扱いに関して合意へと導かれている。提示する教材に関して若干の違いがあるにせよ、4者とも戦時中（戦後直後）と現在との比較から、その違いに目を向けさせ、子どもたちに疑問や関心を持たせて、調べ学習における追究につなげていこうとする単元全体のイメージを膨らませることで、合意の形成が図られている。興味・関

心をひくための単元の導入部の工夫、単元の軸となる課題の設定（調べ学習）を、同時並行して重層的かつ複眼的な視点をもって単元をデザインしているところに熟練者としてのメタ的な高次の複合的知識を見いだすことができる（(A)）。また、事前に抱いていた複合的知識（PCK）の単元のアイディアに関する知識（O2、O1、N1、T1）が3人から表出されている。

さらにこの場面において、具体物を用いて比較するという教授方略（(a)）と他学年の社会との関係から単元の有機的な関連を図る教授方略に関する知識（(b)）が引き出されている。

3-3-(2) 「学習活動の設定（調べ学習：日本国憲法の取り扱い）」場面の対話について

この場面の発話は、表7に示した通りである。ここでの話し合いは、導入部における具体的な取り扱いと単元の軸となるインタビュー活動を位置づけることの合意が成されているのを受けている。

まず、12において大林が、「あとこの改革の所ですよ」と付箋紙を指さし発言し、学習内容として、戦後の改革の扱いをどう進めていくべきなのかを確認することで切り出している。入月（13）と鈴元（14）の同意を示す発言後、15において、長田が「感想とか、インタビューしたり子どもたちの発表とか・・・「なんで」というのが出てこないかな」と述べ、子どもの調べ活動から課題づくりをしていこうという具体的な内容を提案している。これは先ず体験活動を設定し、その経験に基づき得られた様々な学習について帰納的に整理し、授業を展開しようとする教授方略が示されており、事前に抱いていた知識の表出でもある（教授方略：N4）。この発言を受け、16において大林が、「戦争が終わった時にみんなはどんなことを願ったんだろう・・・もう戦争はしたくないとか、おなか一杯ご飯が食べたい・・・」のように過去の自身の実践経験に基づき、その具体的な子どもたちの学習状況を想起し発言している。さらに「・・・その、憲法がやっぱ変わったから変わったんだっていうことに、子どもの方から気がつくっていう展開を仕掛けてくっていうか・・・。」と発言している。つまり現在の豊かな生活があるのは、日本国憲法に変わったからあるということを体験活動（インタビュー）から気付かせたいという強い価値観を表明し、対話をリードしている（複合的な知識：O3）。表層的な体験学習に留まるのではなく、単元の主題へ迫ろうとする熟練教師ならではの卓越した複合的知識（PCK）が表出されている。この発言に対し、17において「そこをやっぱりさせたいなっていうか」と長田も同意を示した。この同意により、日本国憲法を学習内容として取り扱っていくという方向が確定されようとしていた。しかし、18において鈴元が、「おれわかんなかったんだけどさ。憲法についての扱い？公民的な部分が出てくるよね。これは歴史としての扱いだからさ、この所をどの程度やるのかによって、ここの時間数もだいぶ変わってくると思う。」と発言し、なぜここで憲法を取り扱うのか分からないことを実直に表明し、どの程度やるかによって単元の時間数が大幅に変わってくるのではないかということ意見を述べている。この発言を受け、19において大林が「前やった時は、「下」の教科書持ってきちゃたね。そこに。そうすると、この学習が深まるっていう。授業数はちょっと伸びちゃうけど。」と公民的分野と重ねて授業を行い、学習が深まった過去の経験を自信をもって具体的に示した。これに対して、20において鈴元は、「・・・そこへ深入りしちゃうとそっちへずって行っちゃって、身近なインタビューとか何とかまで行かなくなっちゃうんだよね。」と、日本国憲法の取り扱いに深入りしてしまうと、体験活動がおろそかになってしまうのではないかと懷疑

表7. 「学習活動の設定（調べ学習：日本国憲法の取り扱い）」場面の対話

1 2	大林：あとこの改革の所ですよ。
1 3	入月：そこをどう整理していくか。
1 4	鈴木：そこをだから、いろいろあるわけじゃん、すごく。幅広いじゃないですかね。
1 5	長田： <u>感想とか、インタビューしたり子どもたちの発表とか聞いたりした中から、「なんで」というのが出てこないかなー。(N4)</u>
1 6	大林： <u>前に一回やったことがあるんですけど、戦争が終わった時にみんなはどんなことを願ったんだろうみたいな聞いたら、もう戦争はしたくないとか、おなか一杯ご飯が食べたいとか、自由にものが言えるようになりたいとか……。今ってそういう世の中だよ。じゃあ、何が変わったから今がそうなったのかなっていうと、<u>憲法が変わったからってみたいにかんがえたことがあるんですけど……。その、憲法がやっぱ変わったから変わったんだってということに、子どもの方から気がつくってという展開を仕掛けてくっていか……。(O3) (C)</u></u>
1 7	長田：そこをやっぱりさせたいなっていうか。
1 8	鈴木：そこちょっとおれわかんなかったんだけどさ。憲法についての扱い？ 公民的な部分が出てくるよね。これは歴史としての扱いだからさ、この所をどの程度やるのかによって、ここの時間数もだいぶ変わってくると思う。
1 9	大林： <u>前やった時は、下の教科書持ってきちゃたね。そこに。そうすると、この学習が深まるっていう。授業数はちょっと伸びちゃうけど。(O4)</u>
2 0	鈴木：そう、それも触れたいような気もするんだけど、そこへ深入りしちゃうとそっちへずつと行っちゃって、身近なインタビューとか何とかまで行かなくなっちゃうんだよ。例えば、それも入れながら、それは別単元のような形で組んでおいたっていいわけですよ。一緒にやっちゃったって構わないから。
2 1	長田：でも、ここでやることで憲法の大切さっていうか、意味みたいなそういうものがそこですとんと子どもに落とせると、また公民が深まるっていうか……。 (N2)
2 2	大林： <u>戦争の時の日本との違いみたいな証拠みたいなものを、憲法の中から見つけさせると、9条がどうなったとか、この辺のものが出てくるんじゃないかとちょっと思ったんですけど。(O5) (d)</u>
2 3	鈴木：押さえないものとして、押さえないわけじゃんね、憲法のことだってね。導入を上の方にすればいい。この絵、みんな導入だら。導入はこういう、じゃあ比較、戦前との比較みたいなものでいって。気付かせたいこととしては、これ一つ出てきたでしょ。これは活動の方だよ。

※ N4、O3、O4、N2、O5に関する知識は、表3を参照。(c)、(d)に関しては、表10を参照

的に意見を述べている。さらに「例えば、それも入れながら、それは別単元のような形で組んでおいたっていいわけですよ。一緒にやっちゃったって構わないから。」と発言し、原則、日本国憲法を取り扱うことに賛成を示しつつも別単元（公民的分野）で位置づけるとの代案を示している。その後、長田（21）と大林（22）の憲法を位置づけた場合の効果についての意見が出され、23において鈴木が、「押さえないものとして、押さえないわけじゃんね、憲法のことだってね。導入を「上」の方にすればいい。……じゃあ比較、戦前との比較みたいなものでいって。気付かせたいこととしては、これ一つ出てきたでしょ。」と述べている。つまり、大林、長田との対話を通して、日本国憲法についての取り扱いについて方法論は別として、学習内容として押さえるべきものの一つとするが、導入程度の軽い取り扱いにするという意見を一貫して主張している。

以上の対話のプロセスに見られるよう、大林の現在の日本があるのは日本国憲法が制定されているからだという経験を踏まえての強い価値観から、日本国憲法をインタビュー活動（戦後の生活の変化）と同様に単元の軸に据えるべきだという意見が、事前に抱いていた複合的知識（PCK：O3、O4、O5）として、この場目において立て続けに表明されている。同様に、長田からもここで憲法をやるのが大切であるとの発言（N2）が重ねられている。この2人

の意見により、この取り扱いに関して具体的なイメージを抱けないでいる鈴元から疑問が投げかけられ、それに応える形で、日本国憲法を位置づける意味や具体的な取り組みが示されていく対話を通して、日本国憲法を単元に位置づける合意形成にいたるまでのプロセスが見られる。すなわち、対話のプロセスにおいて、価値観の対立から学習内容の取り扱いに関して深まりのある議論へと展開している。

また、ここに場面の対話において、大林の発言から子どもの主体的な活動の積み上げから帰納的に課題を整理し授業を展開するという教授方略 ((C))、子どもたちにテーマや課題を裏付ける証拠を見つけ出させるという教授方略 ((d)) に関する知識が引き出されている。

3-3-(3) 「学習内容の絞り込み」場面の対話について

この場面の発話は、表8に示したとおりである。これまでの対話から形成された単元デザインは、①インタビューを通して高度経済成長期の人々の生活をとらえること、②日本国憲法を中心として戦後の改革への理解を深めることの2つの柱が確認されている。この場面においては、拡散的な思考によって単元の内容が検討されてきたが、実際にそれが実現可能かという視点にたって見直しがなされている場面である。すなわち収束的な思考に基づき対話が展開されている。

36において長田は、「時間的に厳しいっていうか、ここのところ（国際的な分野）はどうするのかなんて思ったんですけど。・・・」と、国際社会における情勢などについてどの程度取り扱っていけばよいのか、学習内容を広げてしまい時間的に厳しいのではないかと意見を投げかけている。この意見に呼応して、37において鈴元は、「子どもらに考えさせたい中身っていうのがいっぱいあるわけじゃん。全部をやったんじゃ、本当に何時間かかるか分かんないから、そこん所をどう扱っていくかだよな。」と述べ、取り扱う単元の内容について調整していく方向へ話を進めようとしている。この発言を受け、38において大林は、日本国憲法と人々の生活の2点に絞っていけばよいのではないかと提案している。それに対し39において鈴元は、「その辺の教師の構えみたいなのが、はっきりしとかなないと、何やったか分かんなくて授業が終わっちゃうような気がするんだよね。おれはだから、触れたいこととしては、やっぱり国際社会との関わりみたいなのも触れさせたいなと思って書いたんだけど・・・」と、単元デザインに関する教師の明確な意図が必要であるとの信念に基づく、強い意見を表明するとともに、事前に抱いていた国際社会における日本の役割（学習内容：S2）を触れさせたいと、思っていたことを吐露した。さらに、全部を取り扱うことができないということを確認の意味で付け加えている。それを受け、40で大林は、そこでは国際社会を取り扱わないことを前提に、「最後の辺で、「今ので全部OKなの？」みたいな「問題ないのかな」って考えさせて自分はこれが問題だと思う、このことを考えなきゃいけないみたいな考えを作らせといて、みんなで話し合いをさせるっていう・・・。」と、単元終末部の具体的な課題の設定や展開の仕方について意見を述べている。子どもに調べ活動を行わせ、子どもたち自身が課題意識を持ち、調べ学習が進んできたことを見計らった上で、「今ので全部OKなの？」を子どもたちに投げかけ、揺さぶりをかけることで、課題を深く考えさせ、そして終末につなげ討論するという展開案を述べている。この意見には、41において鈴元が、42において長田がともに共感している。さらに大林の意見を受けて、44において鈴元は、押さえるべきポイントを明確にし、絞り込むということ、取り組んできた課題をもとに、現在の自分たちの生活について歴史との関係で考えをまとめて

表8. 「学習内容の絞り込み」場面の対話

36	長田：時間的に厳しいっていうか、ここのところ（国際的な分野）はどうするのかなって思ったんですけど。戦争が結局まだ起きているっていうか、続いていて、北朝鮮の問題とか、そこらへんってどの程度触れていくのかなって。
37	鈴木：そういう意味では、子どもに考えさせたい中身っていうのがいっぱいあるわけじゃん。全部をやったんじゃ、本当に何時間かかるか分かんないから、そこん所をどう扱っていくかだよ。
38	大林：やっぱりこの二つとかにしぼってやっていく・・・。
39	鈴木：あるいは、最初言ったように、投げかけちゃって子どもが興味を持った課題を調べて良しとしちゃうかさ。その辺の教師の構えみたいなのが、はっきりしとかなないと、何やったか分かんなくて授業が終わっちゃうような気がするんだよね。おれはだから、触れたいこととしては、やっぱり国際社会との関わりみたいなのも触れさせたいなと（S2） <u>思って書いたんだけど、今の話を聞いてると、全部が全部できないなっていう感じなんだよね。</u>
40	大林： <u>最後の辺で、「今ので全部OKなの？」みたいな「問題ないのかな」って考えさせて自分はこれが問題だと思ふ、このことを考えなきゃいけないみたいな考えを作らせといて、みんなで話し合いをさせるっていう・・・。(O8) (e)</u>
41	鈴木：あ、そこで出てくるようにね。
42	長田：ちょっと発展的みたいな。
43	大林：これって歴史学習の終わりにもなるんですね。
44	鈴木：もしそうやってやるなら、押さえる所を、ポイントを二つなら二つ押さえて、 <u>そういう中から学習したことをもとにして、今の現在の自分たちの生活について、歴史とのつながりの中でどう思うっていうまとめ方をさせてくってことだよ。(f)</u>
45	入月：この所は、軽くていいんじゃないかな。また、下の方でやりますよね。基本的な方向として、こういうことが大切だって当時の人たちは考えた、そして憲法が・・・という形で、導入と絡めて押さえておく、その後の活動っていうことでこちらの方を・・・。そうすると、国際社会とか今後の課題ってところもある程度膨らめて上げられるんじゃないかという気がするんですけども。

※ S2, O8に関する知識は、表3を参照。(e), (f)に関しては、表10を参照

いくことを確認している。今まで3者の意見を聞いていた入月は、45において、「下」で取り扱うことを理由に日本国憲法の取り扱いについて軽く扱ってもよいのではないかという先にでてきた鈴木に賛成する意見を述べ、逆にその分を「国際社会における日本の役割」の取り扱いで膨らめることを主張している。

この場面においては、今まで話し合ってきた単元デザインの内容が調べ学習、日本国憲法の取り扱い、さらに国際社会における日本の役割と膨らんできたことから、内容を絞り込むという対話の展開となっている((B))。ただし、何について絞り込むかについての合意形成には至っていない。

また、40の大林の発言の中に見られるように、子どもたちに課題をある程度取り組ませておき、機を見計らい、ゆさぶりの発言をかけるという学習の質を深める教授方略が引き出されている((e))。また、44の鈴木発言からは、単元の軸となっている歴史との関係で現在の自分たちの生活について考えをまとめていくことが述べられており、主題に導くための意見のまとめ方に関する教授方略の知識として表出されている((f))。

3-3-(4) 「終末部の工夫」場面の対話について

この場面の対話については、表9に示したとおりである。この単元の終末部のデザインに関して、79において入月が、子どもたちの学習活動の中からディスカッションのテーマ(課題)を拾い、討論の場をまとめとして設定していけばという案を具体的に示している。この発

言を受け、80において大林は、終末部で討論を位置づける場合は、これまでの学習活動で課題や問題点を見つけてきていないと話が進展しないと旨の発言をし、79の先に述べた入月の案を補足している。81において入月が、「国際社会における日本の役割」を単元に位置づけたいことにこだわり、2度目の意見を表明すると、その取り扱いに賛成するかのように、82において大林が、「戦後の日本はどんな役割を果たしているのか、自分はどんな日本人になっていきたいのか」を位置づけることに日本人の今後の在り方を付加させて、賛成意見を述べている。これは、入月の意見を踏まえ、大林のこの単元に関する強い価値観が表明されている。これは、日本人のアイデンティティに関する問いであり、社会科の公民的な資質の養成という根幹に位置付くものでもあり、この単元の主題に迫る深い内容へと導かれている。これに対し、83において長田が大林の表明した意見に対して、「すごく大きな問題で、考えられるかな？」と主題の大きさと、それに子どもたちが迫っていくことの難しさを指摘している。また、85において長田は、「国際社会における日本の役割や日本人としての生き方」に関する学習内容から課題を持たせ、主題に迫るのは難しいとの意見を述べ、写真などの補助資料を活用していくことの具体的な教授方略について触れている。この発言を受け、86において入月は、調べ活動（インタビュー）の中から子どもたちの課題意識が出てくると面白いとの意見を述べると、87において鈴木が入月の意見に賛同している。これまでの発言を受け、単元の展開の整合性という視点から話題を先に確認したインタビュー活動まで戻し、88において入月は、「ここでどんなこと調べてくるんですかね。」と調べ活動（インタビュー）での具体的な子どもたちの学習内容について意見を求めている。それを受けて、89において長田が「どんなことを感じたりするのかな」との発言にあるように子どもの学習状況を具体的に描けないことを吐露している。この2人の発言は、この単元の主題に迫るために、この単元の核として位置づけたインタビュー活動をどのような学習活動にしていくかを掘り下げていくかを確認する契機となる。その後、94において大林は、インタビューにおいては、「事実だけ集めてくるのではなく、どう思うかっていう考えを聞いてくるといいですね」との発言にあるように、具体的な方法を引き出すことにつながっている。

この場面においては、単元の終末部をどのようにデザインしていけばよいか具体的に検討されている。今までのインタビュー活動を通して、子どもたちの課題意識をもとに「議論（ディスカッション）」を位置づけるという教授方略が表明されると、「国際社会における日本の役割や日本人としての生き方」という学習内容を取り扱うことで合意形成が図られ、単元の主題への接近が確認されている。さらに、その主題に迫るために、単元の核に位置づけたインタビュー活動を充実させることがこの終末部における質の高い議論につながることを確認し、その結果、インタビューにおいては事実だけでなく、思いを聞き出してくるといった具体的な教授方略を引き出すことにつながっている。

この場面の対話において、入月の発言に見られるよう、単元の終末部においてインタビューなどの学習活動を通して生まれた課題をもとに議論をすることで、質を深めるという教授方略((g))が表出されている。また、長田の発言に見られるよう、写真などの補助資料を活用していくこと((h))や、大林の発言に見られるよう思いや考えを引き出してくる具体的なインタビューの方法に関する教授方略((i))が表出している。96の「日本は本当に豊かになったのか」「この先どんな日本人になりたいのか」の大林の発言においては、社会科の本質あるいは単元の主題にせまるための深い問いの設定という教授方略((j))が引き出されてい

表9. 「終末部の工夫」場面の対話

79	入月：そこで（単元の終末部において）、 <u>いろいろな課題が、ディスカッションするテーマが出てくると思うですよ。それを一つ拾ってやって、自分たちの問題として協議討論する場があったら、面白いかなって感じがするんですけど。</u> (g)
80	大林：そうすると問題点とか、実際どうなんだっていうことを子どもが先に見つけてこないとだめなんですよ。
81	入月：やっぱり国際社会ってところが一つ・・・。
82	大林：戦争中と今は違って、じゃあ日本はどんな役割を果たしているのかとか。自分はどんな日本人になっていきたいのかっていいですよ。その方が漠然としないのかもしれない。
83	長田：すごく大きな問題で、考えられるかな？気付くかなー？
84	大林：やっぱり調べてみないと。こんなこと気付いてないですよ。
85	長田：どう気付かせるか。子どもたちもそうだけど、我々大人だって、なかなか普段の生活の中で考えないじゃないですか。やっぱりこっからだけだと、ちょっと足りないっていうか、 <u>写真があったように何かちょっと今の問題点を投じるような、何かないかなって。</u> (h)
86	入月：ここから（インタビューの場面を指さして）出てくると面白くなって。
87	鈴木：一番いいのはこっから出てくること（作成している単元デザインインタビューの場面を指さして）。子どもの活動の中から出てくるのがいいよね。こっちで資料を用意しちゃえば楽かもしれないけど。
88	入月：ここで（インタビューの場面を指さして）どんなこと調べてくるんですかね。
89	長田：わたしも。どんなこと感じたりするのかなって。 —略—
94	大林： <u>事実だけ集めてくるんじゃなくて、どう思うかっていう考えを聞いてくるといいですね。</u> (i)
95	鈴木：事実だけじゃ集めただけで終わっちゃうもんね。
96	大林： <u>その中から、これが出てくるかもしれませんね。本当に豊かになったのかな、自分はこの先どんな日本人になりたいのかな、みたいなのかな。</u> (j)
97	鈴木：日本に生きて良かったのか。
98	望月：その言葉いいですね。

※ (g), (h), (i), (j) に関する知識は、表10を参照

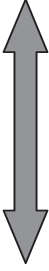
る。さらに、83の長田の「すごく大きな問題で、考えられるかな？気付くかなー？」発言においては、作成している単元の内容と展開上の文脈に予想される子どもたちの状況を想定し、その内容が妥当であるかを即興的に吟味するという実践的知識が駆動され、単元デザインを行っていることがうかがえる ((C))。

4. 総括

本研究を通して明らかになったことを整理しておく。小学校社会科の歴史分野を題材とする単元デザインにおいて、この教科を得意あるいは専門としている熟練教師は、学習内容のみの知識を単独に活用するのではなく、教授方略や学習内容を融合した複合的な知識を豊富に保有しており、これらを主として活用している。また、対話による単元デザイン作成の分析から、表4に示した教授方略に加え、表10に示したよう(1)から(7)までの新たな教授方略に関する知識の表出が見られた。すなわち「(1)単元の全体と部分の関係を調整する」「(2)取り扱う学習内容の絞り込み」「(3)学習内容と子どもの活動状況を想定する」の教授方略に関する知識は、単元デザインをしていく上で枠組みや展開の構成を考えていく上での高次レベルの知識であり、単元を見通し調整を図るモニタリング的な知識として駆動されている。「(4)学年を超えた単元の系統性の確認と位置づけ」「(5)表出された情報を帰納的に整理し活用する」

「(6) 課題の解明につながる証拠を見つけ出させる」「(7) 機を見計らいゆさぶりをかける」
 「(8) 主題に導くための発問や意見のまとめ方」の教授方略に関する知識は、単元の主題に迫るために質を深めるために駆使される知識と考えることができる。また、「(9) 考え・思いを引き出す質問方法」「(10) 具体物を用いて比較する」「(11) 理解の促進を図る補助資料の活用」の教授方略に関する知識は、理解や思考を深めるために具体的なレベルとして駆使されている知識と考えることができる。実際にはその多くは、単元を構成する学習内容と融合した複合的知識（PCK）として活用されている。

表10. 対話のプロセスに表出された単元デザインに関する教授方略

高次レベル 	単元を見渡し調整を図る知識	(1) 単元の全体と部分の関係を把握・調整する ((A)) (2) 取り扱う学習内容の絞り込み ((B)) (3) 学習内容と子どもの活動状況を想定する ((C))
	質を深める知識	(4) 学年を超えた単元の系統性の確認と位置づけ ((b)) (5) 表出された情報を帰納的に整理し活用する ((c)、(g)) (6) 課題の解明につながる証拠を見つけ出させる ((d)) (7) 機を見計らいゆさぶりをかける ((e)) (8) 主題に導くための発問や意見のまとめ方 ((f)、(j))
具体的レベル	理解や思考を深める知識	(9) 考え・思いを引き出す質問方法 (インタビュー) ((i)) (10) 具体物を用いて比較する ((a)) (11) 理解の促進を図る補助資料の活用 ((h))

今回は、単元デザインの演習だったため、実際の子どもを想定した知識の活用は少なかったが、各個人のこれまでの経験に基づき、子どもたちの学習状況を想定したやりとりが発話の中に随所に見られた。それは、作成している単元の内容と展開の文脈上に予想される子どもたちの活動状況を即興的に想定するとともに、その内容の妥当性を即座に判断し、単元デザインを組み立てようとしていた実践的知識が機能的に駆動されていたことである。また、対話によるプロセスからは、その分野に熟練した教師が2人いたことからこの2人のリードで単元がデザインされていった。ただ、強引に自身の実践的知識を表出するのではなく、相手の意見を受け入れながら、そして謙虚な姿勢で主題に迫るためにどのような構成が必要であるのか、また、場面ごとに効果を引き出すためにどんな教授方略が使えるのかを、その都度表明しながら教科の本質を見極めていくように進められた。残りの2人は発言数は少なかったが要所毎にこだわりのある発言や疑問を投げかけ、その発言がさらに単元デザインの内容を質的に深めていくものとなっていった。それは、4人にとってこの単元の構想を具体的にイメージし整理していくプロセスであったと考えられる。

5. おわりに

単元デザインのプロセスとその中で活用される教師の実践的知識の整理することを目的に分析を進めてきた。今回分析したデータは5つのグループの内、1つにしかすぎない。他のグループの単元デザインのプロセスを分析することで、そのプロセスと実践的知識を整理していくことを今後の課題としたい。また、校内研修を想定した場合、単元デザイン、授業実践、単

元評価のサイクルを通して、実践知の表出、転移、知識創造という分析視点のもと、どのようなプロセスを踏んでいるのかを具体的に明らかにしていきたいと考える。

本研究を推進するにあたりご協力を頂いた教育方法開発領域の先生方、富士市教育委員会の皆様、公開講座に参加していただいた先生の皆様方にこの場を借りてお礼を申し上げます。

注

- (1) 学校において、各教科において授業を実施するにあたり、1年単位の計画を年間指導計画と呼び、さらに単元レベルの計画を単元計画と呼ぶ。本稿ではこの単元レベルにおいて授業を具体的にどう構成し展開していくかを単元デザインと定義する。
- (2) 藤田（2006）によれば、教師の授業実践経験の歴史も含むそのライフヒストリーにおいて、意味づけられた出来事の関連としての実践的知識がどのような形成されていくかという観点から実践的知識を理解することが可能であるとしてこの手法を用いている。
- (3) 「新しい日本、平和な社会へ」『6年 社会 上』（東京書籍，pp. 112-120, 2007）の単元部分8頁を印刷し配布した。
- (4) 文部科学省は、中教審の教育課程審議会の答申を受け、指導要録の改善を通知している（平成13年4月27日付）。その中でこれからの評価は目標準拠評価と個人内評価を主として行うとしている。これは個々の児童・生徒の学習に対する目標到達状況を評価することであり、これに対応させ、学習指導要領に準拠する評価規準が国立教育政策研究所から公開された。
資料として配付下部分は「我が国の歴史」評価規準（小学校社会第6学年）2頁分である。
<http://www.nier.go.jp/kaihatsu/houkoku/saisyu.htm>（2010.9.28確認）
- (5) 人の発話行動によって得られた言語的データを対象に目に見えない人の認知過程を分析する方法をプロトコル分析という。ここでは、得られた発話データから対話場面において表出された実践的知識、価値観、そのプロセスについて分析を行う。
- (6) 質的研究においてデータの解釈や概念等の作成作業を行う場合、その分野の専門家による複数者により実施し、主観性を排し、信頼性、妥当性を担保する研究方法。複数のデータ源、複数の研究方法などを用いて結果を相互確認することなども含まれる。

引用・参考文献

- 秋田喜代美（1992）「教師の知識と思考に関する研究動向」『東京大学教育学部紀要』第32巻，pp. 221-232
- 秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学（2005）『教育研究のメソドロジー 学校参加型マインドへのいざない』東京大学出版社，pp. 115-136
- 秋田喜代美（2008）『授業の研究 教師の学習』明石出版，pp. 68-131
- 千々布敏弥（2005）『日本の教師再生戦略』教育出版，pp. 100-121
- 細川大輔（2007）「教師の学びあいによるフレームの相対化と変容」『学校教育学研究論集』第15号，pp. 54-64
- 藤原顕・遠藤瑛子・松崎正治（2006）『国語科教師の実践的知識のライフヒストリー・アプローチ —遠藤瑛子実践の事例研究—』溪水社
- 岸本孝次郎・久高善行（1986）『教師の力量形成』ぎょうせい，pp. 285-304

- 北神正行・木原俊行・佐野享子 (2010) 『学校改善と校内研修の設計』学文社, pp44-63
- 黒羽正見 (1999a) 「教育行為に表出する教師の信念に関する事例的考察—公立S小学校対象のエスノグラフィーを通して」『日本教師教育学会年報』第8巻 pp. 89-97
- 黒羽正見 (1999b) 「教師の授業実践観に関する事例研究 —公立s小学校の校内研修対象のエスノグラフィーを通して—」『カリキュラム研究』第8巻 pp. 73-86
- 文部科学省 (2006) 「今後の教員養成・免許制度の在り方について (中央教育審議会答申)」
- 森玲奈 (2009) 「ワークショップ実践家のデザインにおける熟達過程 デザインの方法における変容の契機に着目して」日本教育工学会論文誌 第33巻 第1号 pp. 51-62
- 村瀬公胤 (2006) 「教師の即興性と実践的知識」秋田喜代美編『授業研究と談話分析』放送大学教育振興会, pp. 187-201
- 緒方真奈美 (2010) 「カリキュラムデザインにおける教師の実践的知識に関する事例研究—善本幸夫氏による単元デザインの場合—」『カリキュラム研究』第19巻 pp. 43-57
- 中井隆司・松良綾子 (2005) 「保育場面に表出する『幼稚園教諭の指導信念』に関する事例研究」『教育実践総合センター研究紀要』 第14巻, pp11-20
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美 (1990) 「教師の実践的思考様式に関する研究 (1) —熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に—」『東京大学教育学部紀要』第30巻, pp. 177-198
- 佐藤学「実践的研究としての教育学—技術的合理性に対する批判の系譜」『教育学研究』(日本教育学会), 第63巻3号, pp. 66-73
- 佐藤学 (1996) 『教育方法学』岩波書店
- Schwab, J. (1969) The practical:A language for Curriculum. School Review, 78, pp. 1-24
- Schwab, J. (1971) The practical:Arts of eclectic. School Review, 79, pp. 493-543
- Schon ,D.A The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action Basic books 1983
- (佐藤学 秋田喜代美 訳 (2001) 『専門家の知恵 —反省的实践家は行為しながら考える—』ゆるみ出版)
- Shulman, L. (1987) Knowledge and teaching:Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57, 1-22
- 徳岡慶一 (1995) 「pedagogical content knowledgeの特質と意義」『教育方法学研究』Vol. 21, pp. 57-75
- 吉崎静夫 (1992) 『教師の意志決定と授業研究』ぎょうせい, pp. 47-119

Abstract

The purpose of this study is to determine the types of useful knowledge and teaching techniques that can emerge from discussion and dialogue between teachers. The study was performed at a workshop intended for the planning of an elementary level history unit. The specific data was collected from one of the in-service teacher training programs held in Fuji City under the co-sponsorship of Shizuoka University and the Fuji City Board of Education. The 21 participants in this particular training exercise were divided into 5 groups and then proceeded to perform the aforementioned mock construction of an elementary school history unit. The ensuing discussions were taken down with an IC recorder and later analyzed. The results are as follows:

- 1) Teacher's with expertise in the Social Studies displayed a rich understanding of both the material itself and how best to convey it to students
- 2) The discussion process proved an effective means of producing and exchanging useful and practical knowledge
- 3) Experienced teachers possess an intrinsic understanding of the material that allows them to effectively coordinate the individual pieces of the unit and arrange the material in the most logical and effective order for presentation.

Key words : Professional Development, Practical Knowledge, Profession,
Inter-Colleague Discussion, Unit Plan