

中学校社会科のおもしろさを探究する授業づくり：
自らの実践と先輩教師の助言からの学びを通して

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2013-04-18 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 黒柳, 友義 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00007279

中学校社会科のおもしろさを探究する授業づくり

—自らの実践と先輩教師の助言からの学びを通して—

黒柳 友義

Development of Classroom Teaching that Investigates the Interest and Value of Social Studies in Junior High School : My Own Practices and Senior Teachers' Advice

Tomoaki KUROYANAGI

1 研究の目的と方法

(1) 目指す授業とその背景

筆者は、大学院での学びを通して「子どもが自然と動きだし、新たな学びや実感を創っていく授業」という目指す授業像を築きつつある。これは、子どもが自然と入り込みたくなる授業であり、子どもが主体となって学びを創り出していく授業である。この授業像は、筆者の価値観が大学院の学びによって大きく変化したことにより生まれた。学部卒院生として大学院に入学した当初は、「授業は、いかにわかりやすく知識を伝達するか」という授業像を持っていた。しかし、子どもが学びを創り出す営みを目の当たりにする中で「授業は、子どもと教師によって創りあげられていくもの」と考えるようになったのである。S中学校において、子どもが生き生きと語り、学び合う授業を見た時に「こんな授業をしてみたいな」と感動したことは、強く印象に残る。

(2) 研究の目的と方法

本研究の目的は、「子どもが自然と動きだし、新たな学びや実感を創っていく授業」の実現に向けて授業実践を行うことで、社会科の「おもしろさ」の内容を深め、教師としての力量を高めていくことである。「おもしろさ」とは、子どもが自然と学びに入り込みたくなる何かであり、学ぶ価値を含んだ何かである。教師が子どもと教材の間で自然と入り込みたくなってしまっておもしろさを見出すことができれば、子どもが自然と動きだし、学習集団として新たな学びを創っていく理想の授業が実現できるのではないかと考えている。

研究方法は、実習校でのアクションリサーチにおいて授業実践を行い、各実践の意図や結果、成果と課題を明確にしながら自己の学びを分析していくこととする。また学びの記録である実習録を分析することで、筆者の実践や先輩教師との関わりによる学びを明らかにする。アクションリサーチを通して学んだことを客観的に分析していくことが本研究の方法となる。

2 1年次の学び

(1) 大学院という場で得られたもの

大学院での理論的な学びは、筆者の価値観を大きく変えるものであった。中でも「人は自ら学ぶ存在である」という知見の影響は大きい。これまで、空のコップに水を注ぎ込むように子どもに知識を与えようとしていた筆者が「子ども自身が学びを創りあげていく」という新たな教育観に出会ったのである。他にも「人は学び合うことで学びを深める」や「人を関係や文脈の中であらえる」といった視点は、筆者の授業観や子ども観を変えるきっかけとなった。

またF市T小学校にて現職院生の社会科の授業実践を参観した経験も筆者の社会科観を大きく変えた。この授業は、F市から発掘された考古学の資料をもとに、子どもが発掘調査員となって

「どのような人が暮らしていたのか」を考えていく内容であり、実際の授業では、子どもが主体的に考え、議論をしながら歴史像を創っていく姿があった。こうした営みを目の当たりにし、筆者に「歴史は、資料ひとつで変わりうるもの」や「歴史は、自分たちで創りだせるもの」という新たな歴史認識が生まれた。「子どもの誰しもが歴史を語ることができ、それぞれにストーリー作りに参加できる」というおもしろさが社会科にあると考えるようになったのである。

(2) 1年次の授業実践と考察

1年次は、37日間の実習を行い、全10時間の授業実践を行った。表1には、報告書にて分析を行った授業実践の一覧を示す。これらの実践は、すべて中学校1年生を対象としており、「1時間の授業を成立させる」という基礎的な授業力から、「教師がおもしろいと思ったものを授業化しようとする」という授業観まで、大きな学びの広がりがあった。

表1 1年次の社会科の授業実践の一覧

日時	授業内容	分野	時数	学級
2011. 6. 24	①天平文化	歴史	1	1
2011. 10. 14	②鎌倉幕府	歴史	1	1
2011. 11. 4	③アメリカの農業	地理	1	1
2011. 12. 9	④身近な地域の調査	地理	1	1
2012. 2. 3	⑤応仁の乱・戦国大名	歴史	1	1

①天平文化の実践

天平文化の実践では、授業を成立させることと、現職院生の「教科書の言葉を覚えてもしようがない」という指摘から、子どもがそれぞれの言葉で表現する課題を設けた。すると、授業技術で課題が残るものの、子どもに多様な表現が見られ、それぞれの着地点の大切さが実感できた。

②鎌倉幕府の実践

鎌倉幕府の実践では、前時同様にそれぞれの着地点を意識し、子どもの微妙な心の変化を可視化するために矢印を用いて表現する手だてを用いた。しかし、手だてにより多様な答えは生まれたものの、教師主導の展開によって議論をする時間がなく、他者との相互作用する時間の確保が課題となった。また、発話分析によって教師の介入の多さが課題として明らかになった。

③アメリカの農業の実践

アメリカの農業の実践では、考えを持たせてから子ども同士で交流する場面を2度設けた。すると、学び合いの場のそれぞれで子どもの反応が異なり、子どもの学び合いに対する必要感に目を向ける結果となった。こうした経験から、子どもの内面に目を向け、「子どもの考えていることを知りたい」と考えるようになった。また、先輩教師から評価についての学びもあった。

④身近な地域の調査

12月の身近な地域の調査の実践の頃になると、先輩教師の授業参観から「生徒が自然と動き出す授業がしたい」と感じるようになった。そのため、本実践では「教師がおもしろいと思ったものを授業化する」という現職院生の助言を試み、授業案に教材観を文章化して授業を行った。すると、1人1枚の地図に夢中になって向き合う子どもの姿がみられたものの、教師のおもしろさを子どもレベルに落とせなかったがゆえに、教師が一方的に課題を与える展開となってしまった。

⑤応仁の乱の実践

応仁の乱の実践においても意識的に自分がおもしろいと感じるものを見出し、授業化を試みた。しかし、「おもしろさ」と指導内容にズレが生まれ、考えさせたい内容を考えさせる手だてを行えなかった。教師主導でなく、子どもの気持ちになった授業展開も課題としてあげられた。

(3) 1年次のまとめと2年次への課題

1年次の学びを図1にマインドマップとして示す。これらの学びは、筆者に「教師中心から子ども中心へ」「教える教師像から学びを創る教師像へ」「社会科のおもしろさの探究へ」という3つの授業観の変容をもたらした。従来の教師中心で教えてしまう授業観は、子どもが中心となって学びを創り出すという授業観に変わり、子どもが入り込みたくなるような学びの場を用意する必要性を強く感じるようになったのである。こうして「子どもが自然と動きだし、新たな学びや実感を創っていく授業」という目指す授業像が生まれ、それとともに「おもしろさ」というものに注目するようになったのである。「子どもが入り込みたくなるおもしろさ」を探究して授業化することができれば、子どもたちは自然と学びに参加するのではないかと考えたのである。

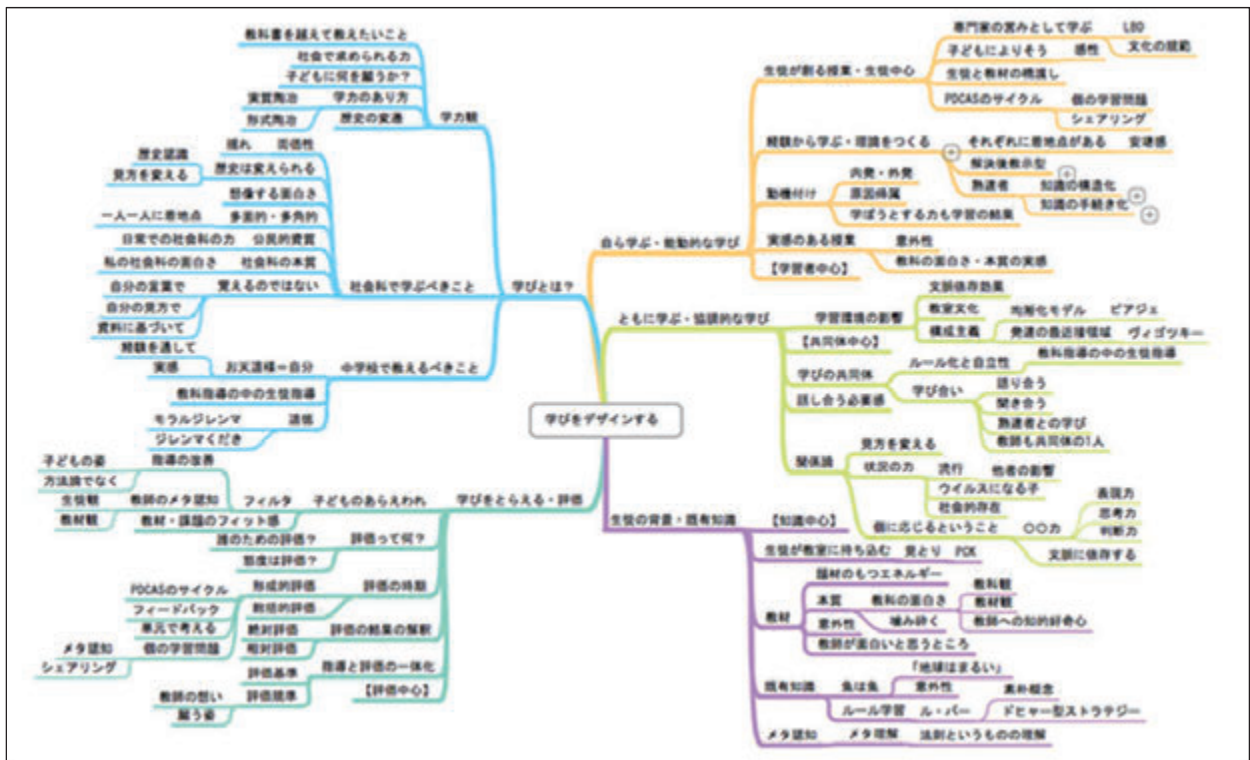


図1 1年次の学びのマインドマップ

3 2年次のアクションリサーチ

(1) 2年次の授業実践と考察

2年次も継続してS中学校にて60日間の実習(1月31日現在)と全36時間の授業実践を行った。表2には、報告書にて分析を行った授業実践の一覧を示す。

表2 2年次の社会科の授業実践の一覧

日時	授業内容	学年	分野	時数	学級
2012. 5. 11	①日本の資源・エネルギー	3	地理	1	2
2012. 5. 29	②享保の改革	2	歴史	1	1
2012. 8. 28~9. 7	③現代社会の見方と考え方	3	公民	3	4
2012. 10. 1~11. 9	④オセアニア州	2	地理	4	3

2年次のアクションリサーチでは、目指す授業を前提に、社会科の「おもしろさ」を探究しながら、教師の力量も向上させていくことを意図して実践を重ねた。

①日本の資源・エネルギーの実践

日本の資源・エネルギーの実践では、子どもと共有できるおもしろさを教材から探そうと試みると、全く授業が作れないという経験があった。結局、先輩教師の力を借りて授業案を作成するに至ったが、教師が子どもの視点で考える必要性を強く感じる経験となった。一方で、こうした先輩教師と授業を考える過程があったことで「学びとはなにか」についての学びも得られた。現職院生の「仮に最も確からしい答えがあるとしても、その学びの過程を楽しむ、思考を楽しむ子どもの姿を願っている」という言葉から「できた・わかったに到達して感じるのは、安心感や安堵感に過ぎず、学びのおもしろさや価値は、その過程の中で子どもがどのようなことを経験したり感じたりしたかにかかっている」という1年次の実習から得られた「学びの質」という学びをあらためて実感することができた。なお、実際の授業では、オープンエンドの学習問題を用いたことで、子どもが多様に考えを出し、それを受けて筆者が「Aと考えるならB、Cと考えるならD」といった前提が異なることで多様に考えられる社会科のおもしろさに目を向けることができた。

②享保の改革の実践

享保の改革の実践では、子どもが意見交流をする場面の「教師の出」について、筆者と先輩教師を比較しながら課題点を明確にすることを意図した。すると「議論の焦点化」と「教師がおさえを持つこと」という教師の介入の必要性が考察された。これ以降「教師がおさえを持つこと」と「子どもが自由に学びを創っていくこと」をどのように両立させていくべきか悩み、「教師がどれだけ子どもの学びに介入していくべきか」について考えるようになっていった。

③現代社会の見方と考え方の実践

現代社会の見方と考え方では、前実践の学びから、教師がおさえを持って計画的に授業を展開していくということを意図した。具体的には、授業案の段階で本時の到達点としてのおさえを文章として示し、そこに到達するための意図的な机間指導も試みた。しかし、実際に複数の学級で授業実践を重ねると、子どもの言葉によって教師のおさえ（用意していた考え）が度々問い直される結果となった。教師として学びを方向づけることも必要であるが、一方で、そのおさえが子どもによって問い直されていくという新たな学びが得られた。教師がおさえたいところに子どもを持ってくるという視点を越えて、授業というものをとらえる必要性を学んだのであった。

④オセアニア州の実践

オセアニア州の実践では、できるだけ子どもの思考に寄り添えるように意識しながら、教師が持った「おもしろさ」を考えられるような手だてを意図した。実際の授業では、時間毎や学級毎に改善を加えながら授業を展開した。例えば、議論が生まれなかった実践を反省し、子どもの微妙な心の変化を可視化する手だてを行うと、子どもが主体的に考え議論する姿が見られた。また本実践では、1人の生徒から教科書の記述に疑問が投げかけられ、学級が一体となってその問いを考えるという今までにない授業展開が起こった。具体的には、オーストラリアの先住民のアボリジニについて白人から迫害を受けた過去と融和を図る現在を学んだ子どもたちが、「アボリジニに先住権が認められた」という教科書の記述を見たことで「先住権とは」「アボリジニはもともと住んでいたのに」「白人の上から目線は変わらない」と疑問や思いが湧き出し、学びが創られていたのである。これは、まさに筆者の目指す学びの姿であり、教師も共同体の一員として子どもとともに考え、子どもが主体的に疑問を追究していた。社会科として子どもの疑問に立ち止まる

大切さを学ぶことができ、この経験から「子どもがおもしろいと思ったものは、教師もおもしろい」という新たな授業観や、「教科書に立ち止まるおもしろさ」を実感することができた。なお、具体的な授業力量として「気付く・ひろう・つなげる」が自身の課題としてあげられた。

(2) 2年次のまとめ

「おもしろさの中身の具体化」の目的に対し、2年次のアクションリサーチでは、おもしろさには、2つの側面があるという気付きがあった。それは「子どもに求めるおもしろさ」と「子どもが求めるおもしろさ」である。前者は、学校教育（教師側）としておさえなければならない部分であり、後者は、子どもが自ら学びたくなるようなおもしろさである。教師としてのおさえばかりを気にしていた筆者が、アクションリサーチを通して、子どもの興味・関心に目を向ける必要性に気付いていったのである。その他にも実践を繰り返す中で、具体的なおもしろさとして「疑問に立ち止まるおもしろさ」と「多面的・多角的に考えるおもしろさ」という発見もあった。

次に「自己の成長」という目的に対しては、「結果としてのおもしろさではなく、過程にあるおもしろさ」や「子どもとの一方向の関係から、双方向の関係」、「子どもに任せる恐怖心から、子どもを信じる勇気」、「出し合うだけの多面性から、前提を変えることへの多面性」といった授業観の変容が見られた。中でも「過程にあるおもしろさ」に関して、今まで子どもの「できた」「わかった」の瞬間ばかりに注目をしていた自分が、学ぶ過程の重要性に着目した変化は大きい。教師として、子どもが壁にぶち当たってもがき苦しんでいる中で、いかに子どもとともにその壁を乗り越えようと試行錯誤するかが大切であり、そこに学びの「おもしろさ」があるということを実感したのである。加えて、「議論を広げるための教師の出」や「議論を集約する教師の出」といった具体的な授業力も自己の成長として見られた。

4 実習録に蓄積された自己の学びの分析

(1) 自己の学びとカテゴリー分析

本研究では、客観的な自己の学びの分析として、実習における先輩教師からの学びを分析することで、大学院での学びを明らかにした。分析方法は、先輩教師や現職院生の意見、筆者の感想をその内容のまとまりごとにデータとしてエクセルに記述し、それを川喜田(1967)のKJ法の考え方により分類した。実習録から抽出された分析データは、全403項目であり、それらは分析から①教育観、②教科観、③社会科観、④教師、⑤子ども、⑥目標、⑦構想、⑧教材、⑨授業、⑩評価、⑪学習環境という11の大項目に分けられた。大項目の項目名と項目数は、表3に示す。最もデータ数が多い⑨授業(130項目：全体の約32%)は、「授業のあり方／学ぶ姿勢／発問／考える土台づくり／声かけ／考えを持つ／学び合い／見通し／おさえ／判断／板書／個々の子どもへの対応」など、多様な中項目が含まれる。授業を中心にした実習形態において「目指す授業はどのようなものか」という理念的な学びに始まり、授業内での発問や声かけなどの具体的な手だてまで幅広い学びがあったといえる。次に、①教育観・②教科観・③社会科観といった価値観に関する学びの項目数も多い(合計85項目：全体の約21%)。先輩教師から具体的な授業技術だけではなく、筆者の授業観も変容していることが読み取れる。

表3 大項目の項目名と項目数

名前	数	名前	数
①教育観	43	⑦構想	15
②教科観	11	⑧教材	44
③社会科観	31	⑨授業	130
④教師	46	⑩評価	18
⑤子ども	56	⑪学習環境	4
⑥目標	4	合計	403

なお、分析の延長として「3人の先輩教師からそれぞれどのようなことを学んだか」という教師別の分析も行った。分析データから3人の先輩教師からの学びをそれぞれ抽出し、カテゴリー化を試みたのである。すると、A教諭から③社会科観・⑤子どもを、B教諭からは②教育観・④教師を、C教諭から⑧教材・⑤子どもを学んでいたことが明らかになった。3人の先輩教師から、それぞれ異なった学びが生まれていることがわかる。この分析を通して、授業を窓口にしながらか多様な教師同士で学び合う重要性を考察することができる。

5 まとめと今後の課題

(1) 社会科に関する学び

本研究では、社会科のおもしろさに対する深まりとして、「社会科の目的」「双方向性のおもしろさ」「おもしろさの2面性」といった内容についての学びが得られた。図2には、本研究の全体像を示しておく。「おもしろさ」という文化的目的に着目して実践をくり返す中で、子どもから学ぼうとする姿勢や子どもの興味・関心に目を向ける重要性に気付いたのである。最後には、「誰もが参加できるおもしろさ」「疑問を持って立ち止まるおもしろさ」「発見や創造的にあるおもしろさ」という具体的な社会科の「おもしろさ」の内容も示した。2年間で「おもしろさ」が何度も問い直され、その過程で学びが深まっていったのであろう。

(2) 授業観の変容と授業力の向上

本研究における教師としての力量の高まりを示すものとして、自己の授業観と授業力の変容があげられる。2年間で振り返ると、授業観には「子どもが未知の存在であること」「学習者として教科を探究する教師像」「学びを社会的・文化的営みとしてとらえる視点」「考え続けていく必要性」といった価値観の変容が見られる。また授業力は、一人一人に目を向ける姿勢や、時間と手間をかけて授業実践できたことで授業を運営する力が培われたことがあげられる。これらの変容は、客観的な自己の学びの分析からも明らかとなった。授業実践や先輩教師の学びから、今後の教師生活に向けての教師としての力量（授業観・授業力）が育まれた2年間であった。

(3) 先輩教師からの学び

本研究の分析から、筆者が多くの先輩教員から多様な学びが得られていることが明らかになった。今後「教員として様々な人と関わり合う中で学びを深めていくこと」も本研究の成果から生まれた課題といえるだろう。他者と関わり合う中で学び続けていくことを大切にしたいと考える。

主要参考文献

川喜田二郎（1967）『発想法－創造性開発のために』中公新書。
 佐伯胖・佐藤学・浜田寿美男他（1998）『岩波講座3現代の教育 授業と学習の転換』岩波書店。
 米国学術研究推進会議（森敏昭・秋田喜代美監訳）（2002）『授業を変える－認知心理学のさらなる挑戦』北大路書房。

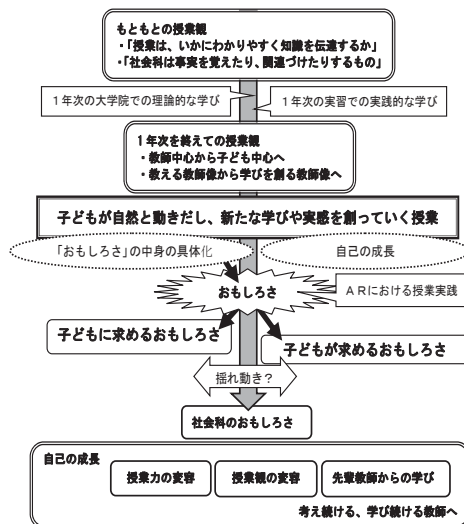


図2 本研究の全体図