

中学校社会科教師を志望する学生が授業づくりを通して社会科教師としての自己を形成する過程

学 籍 番 号 249337

氏 名 津田涼平

主指導教員 八田幸恵

副指導教員 吉田茂孝

1. 目的と背景

本研究の目的は、中学校社会科の教師を志望する学生が、地理・歴史・公民のそれぞれの分野で授業づくりを経験する過程において、授業づくりの知をどのように形成していくのかを明らかにすることである。手がかりとするのは、筆者が大学院で行った2年間の研究および実習校での授業実践である。実践に伴い作成した記録物（指導案や授業プリント）を中心資料として跡づけ、筆者自身が実践の水準で授業づくりをどのように理解してきたのかを分析する。

中学校社会科の特徴は三分野で構成されるカリキュラムにある。しかし、三分野はそれぞれ性質が異なっており、それらを一つの教科として成立させている。そうした複雑性を鑑みると、各分野の授業をつくる際、教師はどこかに共通性を見出しつつ授業を構想しているはずである。社会科の教師研究はこうした問題提起に対して示唆的である。村井大介（2013）は、高校教師が異なる科目の授業を経験することで、各科目の授業づくりに影響を与えた事例を示す。また岡島春恵（2018）は、中学校社会科を教える上で、教師は共通性を意識していることを明らかにした。以上から、社会科教師は異なる分野（科目）の中であって共通性を見出し、調整しながら授業を構想しているといえる。しかしながら、これらの研究は教師の社会科観（信念）に着目し、教師自身の回顧的な語りを分析するものであった。授業者がどのような分野間の共通性を見出しているのかを明らかにするためには、授業実践の事実（指導案や授業資料）を分析の中心資料にする必要があるだろう。とはいえ、授業づくりの実際を捉える上で、授業を構成する問題領域はあまりに複雑である。そこで本研究では、分野間の共通性と差異が明確に出ると考えられる教育内容と教材、および単元の枠組みに焦点を当てることとする。

こうした背景から、本研究では、①1時間の授業における教育内容をいかに明確化し教材を作り出すか、②そもそも単元の教育内容をどうやって1時間ごとに配列するのか、③単元や授業の作り方に分野間の共通性と差異はあるのか、を明らかにする。これら3つの問いは渾然一体であったため、実態に即して時系列に報告する。

2. 実際

2.1 大学院入学前後：授業づくりの問題領域を理解する

そもそも筆者は、自らの経験の中で得た資料を教材として授業づくりを行い、こうした強み

を有田和正が提唱する「授業ネタ」の理論と重ねることで、授業づくりにおける問題領域を理解してきた。しかし大学院入学以後、教材に関する論考を読む過程で、教材とは、単なる具体物ではなく、問題解決のプロセスであることを理論的に理解するようになった。それに伴って、教育内容を再構成することについても視野が広がっていた。こうした理解と同時期に行った単元末の指導案作成を通じて、学習者が力を付ける過程と、それを実現する単元に着目する必要性について自覚してきた。ここまでの理解を基に実践が始まる。

2.2 M1の実践課題研究に向けて：地理の研究と授業づくり

基本実習実習Ⅱでは「アフリカ州」の授業実践を行った。授業を構想するにあたって、これまで研究していた動態地誌という手法が筆者の実践を自覚的にした。動態地誌とは、任意の地域において特色あるテーマ（問い）を中核となる事象として設定し、他の事象と関連付けることで教育内容を意味づけるというものである。アフリカを学ぶ上では、「本当に貧困なのか？」という問いを立てることで各時間の内容を構想することができた。実際の授業づくりに適用することで、これまで理論的に理解してきたことが実践の水準で自覚的にになった。概念と問いを基に単元を構想するという方法が、地理における自分なりの授業づくりの知となっていた。

2.3 M2の実践課題研究に向けて：公民の研究と授業づくり

発展課題実習Ⅱでは「平和主義」の授業実践を行った。研究を進める過程で、公民の授業づくりをする際には、社会や生徒が持っている葛藤を大切にしたいという信念が芽生えていた。こうした理論的な信念を持ち、動態地誌の手法を参照しつつ授業構想をした。平和主義を学ぶ上では、「実際はどうか？」という問いを立てることで各時間の授業内容を構想しようとした。このように概念と問いで単元を構想できる見通しは立ったものの、各時間に教育内容を分節・配分する論理が不明確であることに難しさを覚えた。また、そもそも、単元で扱う平和主義という概念が価値判断と不可分である点に気づいた。学習する概念を単に説明させるだけでは理解が深まれないと考える一方で、価値判断に踏み込みすぎることにも慎重さが求められていた。

3. 複数分野の授業づくりの経験から得られる示唆

地理と公民のそれぞれにおいて授業づくりをする中で、概念を中心に据えて単元をつくることが両分野において可能であった。筆者は、地理で動態地誌の手法を実践に取り入れることで、単元づくりが視野に入るようになり、教育内容と教材をどう配分するかという考え方がどちらの分野においても明確に自覚されるに至った。しかし、単元で育てるという視点に立った時、まとめの対象となる概念の在り方には分野固有の性質があった。この違いは、1時間の授業をどのように構成するかにも大きな影響を及ぼしており、それぞれの分野での差異となっていた。

4. 成果と課題

筆者を基にした事例では、概念（重要な教育内容）を軸とした単元・授業づくりをすることで、分野の統一性を見出しながら授業づくりを行っていたことが明らかになった。しかしながら、本研究では、①歴史を含めた事例を分析すること、②各時間に教育内容をどう配列するかについてのノウハウを明らかにすること、の2点には至らなかった。今後の課題とする。