

<実践研究>

「社会モデル」概念を活用した社会科教師の省察に関する事例研究

— 中学1年・特別支援学級における地理単元「時差」の開発・実践上の葛藤 —

玉井 慎也*・川口 広美**

現行の教育改革において、特別支援教育と教科教育の視点を統合できる教師の専門性開発が求められている。本稿の目的は、こうした教科の教師の専門性開発を進める上での基礎資料を提供することである。

そこで、自閉症・情緒障害特別支援学級で勤務する社会科教師（第一著者）を事例に、どのような実践を行ったか（技術的省察）、なぜそのような実践を行ったか（実践的省察）、実践を通してどのような葛藤を感じ、そこから何を学んだか（批判的省察）について説明した。このように、実践に埋め込まれた暗黙知を形式知化することで、次の2点を専門性開発のための基礎資料として提供した。（1）多様な役割葛藤を抱えているという構造的要因によって、特別支援教育と教科教育の視点を統合するゲートキーピングに困難性が生じること。（2）自らの障害観の特性や課題を「社会モデル」概念からふり返ることで、特別支援教育と教科教育の視点を統合するゲートキーピングに変化をもたらす可能性が生じること。

本稿の事例を踏まえ、どのように特別支援教育と教科教育の視点を統合していくかについて省察する方法も今後さらなる検討が求められる。

キーワード：社会モデル 省察 社会科教師 役割葛藤 社会学的アンビバレンス

I. はじめに

2021年1月、約1年半に渡り合計13回の審議がなされた「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議」の最終的な『報告』（文部科学省初等中等教育局、2021）が公開された。有識者会議を設置した

初等中等教育局は、①医療の進歩、②特別支援教育への理解の広がり、③障害の概念の変化や多様化など、特別支援教育を巡る社会や環境の変化を教育改革の背景に挙げている。こうした認識の下、特別支援教育を巡る状況と基本的な考え方、そして今後の方向性が以下のように示された。

- ・特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自律や社会参加に向けた主体的な取組を支援する視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。
- ・インクルーシブ教育システムの理念を構築し、特別支援教育を進展させていくために、引き続き、①障害のある子供と障害のない子供が可能な限り共に教育を受けられる学びの場の構築、②障害のある子供の自立と社会参加を見据え、一人一人の教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できるよう、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった連続性のある多様な学び場の一層の充実・整備を着実に進めていく。
（『報告』 p.1より引用）

本稿では、上記の『報告』の中でも、特別支援学級や通常学級において特別支援教育を担う教師の専門性の向上に着眼する。特別支援教育の専門性は、決して特別支援学校の教師だけが対象なのではなく、全ての教師を対象とした専門性の一種である。こうした着眼点から『報告』を見ると、「障害」を「障害者個人が

* 広島大学大学院人間社会科学科博士課程後期教育科学専攻

** 広島大学大学院人間社会科学科教育科学専攻

- ・全ての教師には、障害の特性等に関する理解と指導方法を工夫できる力や個別の教育支援計画・個別の指導計画などの特別支援教育に関する基礎的な知識、合理的配慮に関する理解等が必要である。
- ・加えて、障害のある人や子供との触れ合いを通して、障害者が日常生活又は社会生活において受ける制限は、障害により起因するものだけではなく、社会における様々な障壁と相対することによって生ずるものという考え方、いわゆる「社会モデル」の考え方を踏まえ、障害による学習上又は生活上の困難について本人の立場に立って捉え、それに対する必要な支援の内容を一緒に考え、本人自ら合理的配慮を意思表示できるように促していくような経験や態度の育成が求められる。また、こうした経験や態度を、多様な教育的ニーズのある子供がいることを前提とした学級経営・授業づくりに生かしていくことが必要である。
- ・児童生徒の実態に応じて教育課程が異なる場合のある特別支援学級では、各教科等での目標が異なる児童生徒を同時に指導する実践力が求められる。

(『報告』 pp.14-16より引用。波線と太字の箇所は、筆者による)

生み出すものではなく、社会が作り出しているもの」と捉える「社会モデル」の考え方に立脚した教師、また各教科等での目標が異なる児童生徒を同時に指導できる教師が求められていることがわかる。実際、『報告』では、以上の波線部のように「社会モデル」の重要性が示されている。

『報告』で示された「社会モデル」という考え方に立脚した場合、各教科を実践する教師は、自身が意思決定する目標・内容・方法・評価それ自体が生徒にとっての社会的障壁＝「障害」となり得る可能性を自覚することになる。特に、教科教育に専門職アイデンティティの重点を置いた教師であれば、培ってきた自身の教育観や教育実践の中にある「障害」を「社会モデル」的な発想で捉え直す中で、その修正の妥当性に悩むことだろう。こうした悩みは、教師にとっての「心の痛み」＝「葛藤」とも表現できる。葛藤を伴いながらも教育観や教育実践を修正するという行動を起こしていくためには、「社会モデル」概念を獲得することや、特別支援教育と教科教育の双方の重要性を認識することが重要である。しかし、単に重要性を認識するだけではなく、特別支援教育と教科教育の視点を統合したカリキュラム・デザインができる高度な専門性がなければ、実際の行動に繋がりにくい。ここに、特別支援教育改革の喫緊の課題がある。

では、「社会モデル」という考え方を身につけ、特別支援教育と教科教育の視点を統合することができる教師の高度な専門性開発をどのように行うか。検討を進める上で、専門性開発において重視されてきたことを2点考慮する。1点目は、教師の複雑な知識を言語化する機会の設定である。教師が用いる知識には、言語化可能な形式知だけでなく、経験に埋め込まれた言語化しづらい実践知を含む。そのため、教師は「反省

的实践家」として教育実践経験を省察しながら自律的に専門性を高め、自身の学びを言語化していくことが重視されてきた(ショーン, 2001)。2点目は、教師の内的な葛藤や不安を出発点に省察を促すことである。従来の視点と新たな視点を統合していく際には「葛藤」が生じる。そのため、教師は教育実践経験の中で感じた内的な葛藤や不安を出発点に省察し、専門性を高めていくことが重視されてきた(コルトハーヘン, 2010)。

以上を踏まえ、本稿では、「社会モデル」概念を事前に獲得した第一著者が経験したA中学校・第1学年の自閉症・情緒障害特別支援学級における社会科地理単元「時差」の開発・実践上の葛藤とその省察過程を「教師が用いる知識」として記述し、基礎資料とすることを目的とする。以下、Ⅱ章では省察のための研究方法論を説明する。Ⅲ章では特別支援学級を含む3つのフィールドの単元開発・実践を比較する中で省察を進める。最後に、Ⅳ章では特別支援教育と教科教育の両方の視点を統合したカリキュラム・デザインを進めるために、「社会モデル」概念を活用して実践上の暗黙知を形式知化する方法論の意義と限界について総括する。こうした手続きを踏まえ、上記に示した政策の方向性に一定程度寄与する教育実践のあり方や教師教育の可能性を示唆したい。

Ⅱ. 研究方法論

本稿では、「教師」という存在を(1)「ゲートキーパーとしての教師」、(2)「社会モデルで障害を捉える教師」、(3)「反省的实践家としての教師」という3つの理論的枠組みから捉える。そして、自閉症・情緒障害特別支援学級で社会科教育を担当する教師(第

一著者)のゲートキーピング上の葛藤を省察する。その際、「社会学的アンビバレンスモデル」を具体的な分析枠組みとし、技術的省察→実践的省察→批判的省察を行う。

II - i. 理論的枠組み

(1) ゲートキーパーとしての教師

「学校の教育内容を規定するのが国家か教師か」という論争は、かねてからなされていたものの、実態として教師が実践に果たしている役割は大きい。「教師」を「主体的な授業の調節者として、社会的力量、個人的効用、市民参加、文化的知識の共有などといった教育目標 (purpose) に基づいて、授業で追究すべき概念、関連事項、その他情報を選ぶように求められる」存在であり、決して「国家カリキュラムの受動的な消費者」ではない (ソートン, 2012)。このように、「主体的にカリキュラムを調節するゲートキーパー (gatekeeper)」として「教師」を捉える見方は、近年の教師教育において次第に注目が集まっている。

学校現場でも、特別支援学級か通常学級かに関わらず、教師は、子どもやその保護者、管理職や同僚の教師、地域社会の市民、そして自分自身を含む多様なニーズを踏まえ、それら全てを受け入れるのではなく、巧妙に調整しながら教育の目標・内容・方法・評価を取捨選択 (ゲートキーピング) し、実践を行っている (金・河原, 2018)。こうした教師のカリキュラムを巡る取捨選択や意思決定に影響を与える基準には、大きく分けると、「学校」・「地域」・「国のカリキュラム」・「子どもや保護者」といった外的な要求と共に、教師の中にある多様な「信念」や「観」といった内的な要求がある。

中でも、本稿で対象とする社会科教師の意思決定過程に注目して調査を行った草原 (2012) は、学校の事情や研究テーマ、地域的要請といった外的な条件と共に、「社会科とはどのような教科であるべきか」、「どういった責任を果たすべきか」といった「社会科観」、「どのような目標を掲げるべきか」といった「目標観」が大きく影響していることを明らかにしている。社会科は「社会認識を通して公民的資質を育成する」というような曖昧な目標を掲げているがゆえに、その解釈は教師によって大きく異なる。そのため、学習指導要領や検定教科書制度といった一定の国家カリキュラムは大綱の基準として機能している一方、意思決定過程においては実践上の状況や教師の内的な観や医師によって影響を受けるのである。

(2) 社会モデルで障害を捉える教師

特別支援教育に関する教師の意思決定過程に注目した先行研究では、教師の「障害」観が意思決定に影響するという重要な示唆が繰り返し発信され、自身の「障害」観を省察対象とすることで、教室のインクルーシブ化を促進することが期待されている (下無敷・池本, 2008; 吉澤, 2011; 久保・川口, 2020)。

ここで省察対象になる「障害」観は、既に多様なモデルが提唱されている。例えば、寺島 (2001) は、イギリスの障害モデルとアメリカの障害モデルの違いを体系的に整理している。具体的には、イギリスの①「個人モデルー社会モデル」、②「医学モデルー個人の悲劇モデルー社会モデル」、③「社会的死モデルー社会的バリアモデル」という3つと、アメリカの①「医学モデルー環境モデルー機能モデル」、②「道徳モデルー医学モデルー社会/少数派モデル」、③「医学リハビリテーションモデルー市民権モデル」という3つ、合わせて6つのモデルから「障害」を認識できるという。

中でも、「社会モデル」に関する理論的展開の整理は先進的で、新たな障害モデルとして即採用するのではなく、批判的検討にまで議論は及んでいる。例えば、石尾 (2008) は、「障害の原因は障害者個人にある」と主張する「個人モデル」、「障害の原因は障害者を取り巻く社会や環境にある」と主張する「社会モデル」という図式でシンプルかつ好意的に日本へ輸入された文脈を示しつつ、わかりやすさの分だけ省かれてきたものもあり、結果として障害学の存続危機や混沌さを生んだのではないかと指摘する。こうした批判的検討のもとで、特別支援教育の実践に向けても「社会モデル」概念を取り入れたカリキュラム・授業の決定戦略が構想されている (高橋ら, 2016)。

しかし、「社会モデル」概念に基づく特別支援教育の実践の分析や構想が進む一方で、その「社会モデル」概念を所持しているのは研究者側であることに留まっている。久保・川口 (2020) が示唆するように、特別支援教育に携わる教師が自身の「障害」観をメタ認知した上で実践を計画・実施し、そこで留まるのではなく、次に控える実践や自身の教育観を再構築するためには、省察という行為・機会の保障が肝心となる。

(3) 反省的实践家としての教師

以上で見た通り、教師が行う意思決定過程は非常に複雑である。Cochran-Smith and Lytle (1999) によれば、教師が用いる知識には、①言語的形式的に教えられる実践のための知識 (knowledge for practice)、

②行為する中で共通に得られていく実践の中の知識 (knowledge in practice)、③行為する中で体得される実践に関する知識 (knowledge of practice) があるという。これらの知識は、行為に埋め込まれているため、言語化して教えることは難しく、変化し続けていくものである。こうした教師の仕事に関わって出てくる考え方が「反省的实践家としての教師」(シヨーン, 2001) である。すなわち、行為をしながら省察をすることで、知識として言語化し、可視化できるようにす

るということである。

なお、省察そのものにも様々な水準や捉え方がある。吉永 (2021) は、Van=Manen (1977) などを参考に3つの水準で省察を整理している (Table 1)。本稿では、教師の「ゲートキーピング」や障害の「社会モデル」という概念を活用し、教師自身の障害観や教育観の変容を問うていく志向性から、「技術的省察」のみで終えるのではなく、「実践的省察」・「批判的省察／熟考」にまで踏み込んでいく。

Table 1 教師による「省察」の3つの水準

水 準	目指すところ・特徴
<p>【水準1】 技術的省察 (technical reflection)</p>	<p>【いかにできたか (経験主義的・分析的方法)】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・技術、理論の適用が重視され、知識を持っている人が知識を使って行動を導き、制御するために省察する。 ・目的達成の手段としての効率や有効性の検証が主となる。外的な客観的基準に基づく省察が行われる。
<p>【水準2】 実践的省察 (practical reflection)</p>	<p>【なぜこの方法か (解釈学的・現象学的方法)】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・良い授業を目指していろいろな方法をめぐって考え、選択することなどが省察と捉えられている。手段のみならず、目的も検討対象となる。 ・授業の出来事を文脈に位置付けて考察する。 ・その教師にとっての主観的で内的意味が省察の中心になる。
<p>【水準3】 批判的省察／熟考 (critical reflection /deliberation)</p>	<p>【何のため／誰のためか (批判的・弁証法的方法)】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・省察は経験を再構成するものと捉えられている。 ・教師が、以前は無視していた状況の性質に関心を向け、以前に確認していた性質に新たな意味付与を行う。 ・教師としての自分史を構成し、自明視していたことへの問い直しや新たな理解を促す。

(吉永, 2021 : p.32より引用)

II - ii. 省察の枠組み・対象・手続き

(1) 省察の枠組み：社会学的アンビバレンスモデルで捉える教師の「役割葛藤」

批判的省察にまで踏み込んで自身の教育観や教育実践に埋め込まれている主観的・暗黙的な知識を言語化することは容易ではない。そこで、冒頭でも述べたように、教育経験を通して感じていた教師の内的な葛藤や不安を出発点にし、複数のフィールド (学校や学級) での実践を比較することで深い省察を試みる。

特別支援学級で教科教育を担当する教師は、特別支援教育の専門家であると同時に教科教育の専門家でもある。特に、「自閉症・情緒障害特別支援学級」では、知的発達の遅滞がないことを前提に、各教科の指導に当たって当該学年と同様の教育課程を編成することになっている。ただし、基礎的・基本的な内容を重視し

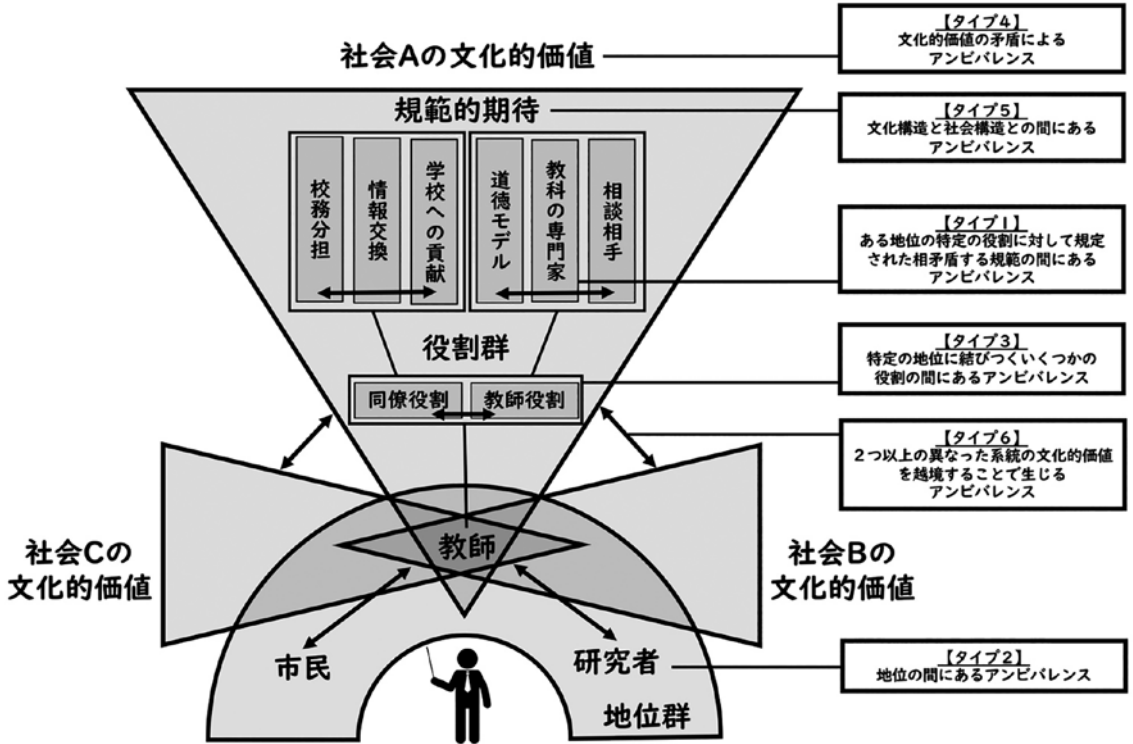
て焦点化したり、一部下学年の内容に差し替えたりしながら、適切な指導を行うことが重要だとされている。ここで、少なくとも「特別支援教育の専門家」と「教科教育の専門家」での役割葛藤が生じる。教師が通常学級で指導する際に期待される役割は、自閉症・情緒障害特別支援学級で指導する際に期待される役割と100% 同じとは言えず、時にベクトルの異なる役割期待で葛藤する状況が生まれるのである。

こうした複数の役割期待が相互矛盾する内容を含んでおり、容易に優先順位をつけられないジレンマに陥る葛藤 (=コンフリクト)、中でも心理的に正反対の方向に引き裂かれる葛藤 (=アンビバレンス) が構造的に生まれていることを可視化・言語化する分析枠組みが「社会学的アンビバレンスモデル」である (Fig. 1)。

そこで、本稿は安藤 (2005) の分析枠組みを活用し、

自閉症・情緒障害特別支援学級の社会科を担当する第一著者のゲートキーピング上の葛藤について、【タイプ1：役割期待の矛盾】、【タイプ2：地位間の矛盾】、【タイプ3：複数の役割の矛盾】、【タイプ4：文化的

価値の矛盾】、【タイプ5：文化と社会の矛盾】、【タイプ6：社会の越境に伴う矛盾】に注目して捉え、さらに葛藤の背景にある構造的要因を見出していく。



(安藤, 2005 : pp.46-50を参考に筆者作成)

Fig. 1 教師の役割葛藤を捉える社会学的アンビバレンスモデル (タイプ1～6)

(2) 省察の対象と手続き：技術的省察→実践的省察
→批判的省察

具体的な省察対象は、第一著者が非常勤講師として務める A 中学校の第 1 学年・自閉症・情緒障害特別支援学級（生徒 6 名）で 2021 年 5 月 17 日および 24 日に実施した地理単元「時差」（2 時間）である。

本単元は、2021 年 6 月 6 日に広島大学教育ヴィジョン研究センター（EVRI）のセミナー講演会 No.79「インクルーシブな社会を作るための「社会科」の役割とは」で実践報告することが決まった 2021 年 4 月 24 日から開発に着手した。省察は、セミナーで単元開発・実践を報告する過程（資料作成・打ち合わせ）において 1 サイクル目、本稿執筆過程で 2 サイクル目を回した。特に、2 サイクル目は、以下の 3 段階を踏んだ。

第 1 段階では、【水準 1：技術的省察】として、単

元開発・実践の記録（プリント・指導メモ・板書写真）に基づき、配当時数・学習目標・学習内容・学習方法・学習評価を示した。そして、同時期に同様の単元を実施した A 中学校の通常学級、別で非常勤講師として務める B 中学校の通常学級の実践と比較した（Ⅲ-i）。

第 2 段階では、【水準 2：実践的省察】として、A・B 中学校の通常学級と A 中学校の自閉症・情緒障害特別支援学級におけるゲートキーピングの違いを示した。ここでは、主観的な記述を要するため、研究上のクリティカル・フレンドとして第二著者からインタビューを受け、その結果に基づき言語化した（Ⅲ-ii）。

第 3 段階では、【水準 3：批判的省察】として、社会学的アンビバレンスモデルから見た単元開発・実践上の役割葛藤を先と同じインタビューの中で言語化し、自身の教育経験を再構成した（Ⅲ-iii）。

Ⅲ. 省察の結果

Ⅲ-ⅰ. 技術的省察：中学校第1学年・自閉症・情緒障害学級における地理単元「時差」の記録を中心に

第一著者は、非常勤講師として務める①A中学校・第1学年の自閉症・情緒障害特別支援学級（1クラス）、②A中学校・第1学年の通常学級（3クラス）、③B中学校・第1学年の通常学級（2クラス）という3つのフィールドにおいて、社会科地理的分野の単元「時差」をそれぞれ2時間実施した（Table 2）。

「時差」に関わる単元は、平成20年版の学習指導要領において、第1学年の数学科で「正負の計算」を先習し、その後の第2学年の社会科で学ぶ内容に引き上げられた経緯がある。それが平成29年の改訂で再び第1学年で学ぶ内容となり、平成20年版の目標に明文化されていた「簡単な時差の計算」が「時差を調べる」という表現に改まり、「計算」は必修ではなく、むしろ等時帯地図を読み取ったり、タブレットを活用して調べたりすることが目標の趣旨だと解説された。また、「時差」を2点間の位置関係という意味で概念形成し、身近な事象と関連づけることも意識すべき留意事項に

挙げられている（文部科学省，2017）。ただし、先に述べた通り、前述の学習指導要領の方向性や指導内容はA中学校の特別支援学級において、社会科以外の国語科や数学科とも横断しながら重点的に指導する内容の選択を意思決定する必要があった。

実際の授業では、第一著者の他に特別支援学級の担任と副担任がT.T.に付き、1時間目は4名、2時間目は1週目と同一の2名が学び合った。授業では、通常学級と同様の地理教科書や地図帳を教材とし、授業プリント（Fig. 2）に学習内容や時差問題の計算過程を残し、ノートに板書や必要なメモを取るよう指示した。プリントは、A中学校で社会科主任・第1学年社会科を担当している教諭が作成したもので、通常学級でも同一のものを使用している。授業展開は、プリントの構成に従って進んでいくという基本的な流れが4月当初から社会科の教室文化となっている。本単元で意図した学習目標は、プリント冒頭に示した「標準時の決め方がわかり、時差の計算ができる」であった。実際には、通常学級でも特別支援学級でも目標を細分化し、1時間目に「標準時の決め方がわかり、時差の計算ができる」（プリント前半(1)の部分)、2時間目に「時差を使って、時刻を求めよう」（プリント後半(2)の部分）という「めあて」を設定した。

Table 2 3つのフィールドにおける単元比較

A中学校の通常学級（下線部：B中学校）	比較項目	A中学校の特別支援学級
2時間（※2日間）	配当回数	2時間（※2週に渡って）
①標準時の決め方がわかる ②時差の計算ができる ③標準時の違いが単純に2点間の経度差＝時差ではない理由の説明、時差を使った社会的な取り組みに関心を持つ	学習目標	①標準時の決め方がわかる ②時差の計算ができる
①実生活の中から「時差」を見つける ①世界と日本の標準時の調査 ②時差（I～III）、時刻（IV～V）、飛行時間（VI～VII）を求める ③サマータイムを導入している事例、インドに置かれているコールセンターやアメリカ企業の事例を見る	学習内容	①実生活の中から「時差」を見つける ①日本の標準時の調査 ②時差、時刻を求める
①（教師の話題提供＝導入を聞く） ①地図帳を活用して各地の標準時子午線＝経度を読み取る→教科書を確認する ②教師から配られたステップシートに基づき時差関連問題を解く ②-I. 経度差と時差の対応表を作成して公式を確立する ②-II. 数直線を活用して経度差を求める ②-III. 公式を利用して時差を求める ②-IV. 太陽の動きから、より東側の地点の時刻が早いことを確認する ②-V. 数直線を活用して時刻を進めるか戻すか判断する ②-VI. 実生活で「移動時間（例：飛行時間）」を考慮する必要性について確認する ②-VII. 飛行時間を考慮しない場合の時刻と実際の移動時間を含めた現地時刻を比較して差を求める ③資料集・新聞のコラムを読み、日本でも社会的に論争になっていることを分析、動画（インドの事例）を視聴	学習方法	①教科書にある同時刻の複数地点の写真を比較する ①教科書の文章を一人1段落ずつ読む ②-I. 経度差と時差の対応表を作成して公式を確立する ②-II. 数直線を活用して経度差を求める ②-III. 公式を利用して時差を求める ②-IV. 太陽の動きから、より東側の地点の時刻が早いことを確認する ②-V. 数直線を活用して時刻を進めるか戻すか判断する
①プリント8(1)の穴埋め、活動の様子 ②プリント8(2)の計算過程 [1]~[4] ③関連するワークの問題の計算過程	学習評価	①プリント8(1)の穴埋め、活動の様子 ②プリント8(2)の計算過程 [1]~[3]

8 日本と世界の時差

第1編第2章 日本の交 教科書P22～P23

学習目標 標準時の決め方がわかり、時差の計算ができる

(1) 経度のちがいと標準時
 ◎時刻を決める基準となる経線を（ ）という。
 ◎各国の基準となる時刻を（ ）という。
 ◎日本の標準時は兵庫県（ ）市を通る東経（ ）度の経線上の時刻である。
 ◎1日の始まりと終わりの線を（ ）といい、ほぼ経度180度に沿って、陸地にかからないように引かれている。

地球は1日（ 時間）で1回転（ °まわる）しているので、1時間で（ ）°回転する。そのため、経度（ ）°ずれるごとに時刻は1時間ずれる。これを（ ）という。

(2) 時差を計算してみましょう
 例) 日本（明石）とイギリス（ロンドン）の時差
 明石＝東経135度 ロンドン＝0度
 ①経度の差を出す 135度－0度＝135度
 ②経度の差を15度で割る 135度÷15度＝9（時間）→これが時差

- 1 日本（明石）とイラク（バグダッド）の時差を計算しましょう。
- 2 日本（明石）とアメリカ（ニューヨーク）の時差を計算しましょう。

3 みちたかくんは日本時間の4月28日午前8時から始まるエンゼルスの大谷選手の試合を衛星放送で見ました。この試合はロサンゼルスで行われています。ロサンゼルスでは何日の何時から試合が始まっているでしょうか。

4 日本を5月3日午前7時に出発した飛行機がイギリスに5月3日午後1時に到着しました。飛行時間は何時間ですか。

Fig. 2 授業プリント（担当教諭の掲載承諾を得た）

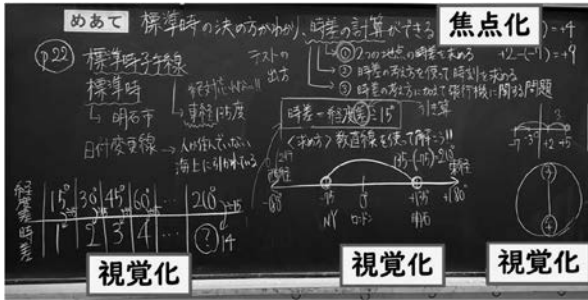


Fig. 3 1時間目の板書 (2021.5.17撮影)

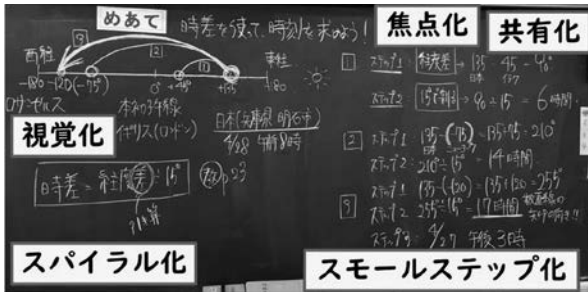


Fig. 4 2時間目の板書 (2021.5.24撮影)

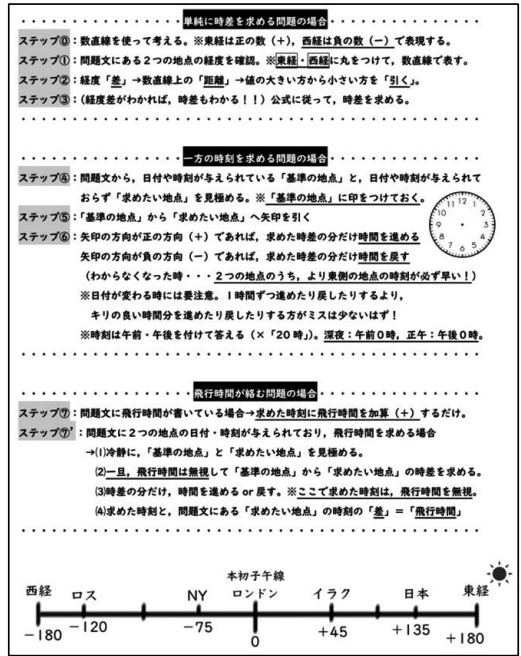


Fig. 5 ステップシート (中田教諭と作成)

授業展開の事実、板書 (Fig. 3 & Fig. 4) で確認ができる。板書は、ユニバーサルデザイン (以下、UD) の観点から「焦点化」、「視覚化」、「スパイラル化」、「共有化」、「スモールステップ化」を図った。こうした板書のUD化は、各教室の黒板に方略や事例が示されるなど、学級・教科を超えた学校文化となっている。

指導に当たっては、2時間目の時差関連問題を計算することに困難さや諦めを感じている生徒への足場かけとして、北海道教育大学釧路校時代の同期で、今は別の中学校で勤務する中田龍之介教諭 (北海道根室市立光洋中学校) とともに作った経緯のある時差関連問題を計算するときの考え方や手続きを表したステップシート (Fig. 5) を指導メモとして教室に持ち込んだ。そして、ステップ①～ステップ③を「パターン1: 2つの地点の時差を求める問題」、ステップ④～⑥を「パターン2: 時差の考え方を使得って時刻を求める問題」、ステップ⑦～⑧を「パターン3: 時差の考え方に加えて飛行機に関する問題」と名付け、特別支援学級では「パターン1」を1時間目、「パターン2」を2時間目で重点的に扱い、「パターン3」は扱わなかった。

1時間目は、同時期に学んでいた数学科や理科の既習内容と関連づけながら時差の公式 (時差 = 経度差 ÷ 15度) の理解を促した。導入部では、教科書にある2地点の様子を挿絵で確認させ、空の色の違いに気づか

せた。展開部では、教科書を読ませ、「時差」が2点間の標準時子午線の「差」、つまり「経度差」を15度 (360度 ÷ 24時間) で割った数値であり、位置関係として理解できるようにした。そして、「経度差が15度であれば時差が1時間、30度であれば2時間」と教師が対応表を埋め、「では経度差が45度であれば時差は何時間？」と発問することで比例の関係性を理解させ、3桁の経度差においても時差の求め方を適用できるか試すために「経度差が210度であれば時差は何時間？」と発問してノートへの記述および計算時間を確保した。「どんな経度差であっても15度で割れば時差を求めることができる。そして、時差を求めるためには経度差を計算して求める必要がある。」という理解が得られた状況を確認した後、「距離」を求めるためには「数直線」が活用できること、「差」を求めるためには「引き算」をしなければならないことを生徒から引き出す。最後に、本初子午線を数直線の0に設定し、東経を正の数、西経を負の数で表現させ、イギリスのロンドン市 (本初子午線) を「0」、日本の明石市 (東経135度) を「+135」、アメリカのニューヨーク市 (西経75度) を「-75」として見るようにした。そして、「差」は数値の大きい方から小さい方を引くことで求められることを簡易的に「+5」と「+2」や「+2」と「-7」の差を考える活動を通して、例え

ば明石市とニューヨーク市という2点間の経度差であれば「 $+135 - (-75) = 135 + 75 = 210$ 」と計算できること、東経地点と西経地点の経度差を求める際には計算の過程で符号が入れ替わる注意点を理解させた。

1週間後の2時間目は、1時間目で学習した時差の公式の活用を促した。導入部では、1時間目の学習内容を復習し、数直線を活用しながら2点間の経度差を求め、15度で割ることによって時差が求まる計算手続きの理解状況を確認した。ここで数直線に示した地点の経度は、最終的に解かせる問題文で登場する数値であり、時差を計算する段階でつまづくことがないように足場かけした。展開部では、理科の既習内容として太陽の動きが「朝は東から昇り夜は西に沈むこと」を復習したり、天気予報の番組を視聴した時の「東日本の都市は西日本の都市よりも日の出時刻が早いこと」を生徒から引き出したりすることで、数直線上の正の方向性にある都市が負の方向にある都市よりも日時が必ず早いことを理解させた。そして、明石市の日時(4月28日午前8時)が問題文で明示されており、ニューヨーク市の日時を求めなければならない場合を事例に、パターン1の解き方で求めた時差の分(ここでは14時間分)だけ時間を戻すことにより現地時刻がわかること、時間を進めたり戻したりするには自身で時計を書いて1時間ずつ動かしてみることで間違いを起こさないようにすること、日付が変わる可能性や午前・午後を付けて最終的に解答しなければならない注意点を理解させた。最後に、1時間目・2時間目で学習した時差関連問題のパターン1・2の計算手続きを段階的に活用させる大問1～3を自力で解くように指示し、全員が解き終わった後に、スモールステップで計算手続き及び解答を確認した。なお、ステップを細分化し過ぎることによって生じる混乱を避けるため、2時間目の板書(Fig. 4)の右側で示した「ステップ1」とはステップシート上(Fig. 5)の「ステップ①～②」、「ステップ2」は「ステップ③」、「ステップ3」は「ステップ④～⑥」を指し、表現を簡略化している。

Ⅲ-ii. 実践的省察：3つのフィールドにおける地理単元「時差」のゲートキーピングの違いとその理由

A中学校の自閉症・情緒障害特別支援学級における単元「時差」の開発・実践(ゲートキーピング)は、他のフィールド(A・B中学校の通常学級)と大きく違う点が2つある。Table 2に基づき、説明しよう。

1点目は、重点化する目標(時差を学ぶ意味や意義、学びを通して育成したい資質・能力)の違いである。A中学校の通常学級では目標①・②(ただし、②は「解き方」の習得を)、特別支援学級では目標①・②(ただし、②の計算問題の数やパターンは基礎的なものに焦点化し、問題に「正解」することを)、B中学校の通常学級では目標①・②よりも目標③を重視していた。背景には、特別支援学級の生徒にとっての「できた・解けた」という学びの実感を大切にしていたこと、そして6月に控えていた初めての定期試験や2年半後の入試でも出題予想される「時差の計算問題」に「正解」することを大切にしていたねらいがあった。一方、A中学校の通常学級では、「解き方」の習得を重視し、2点間の都市名や標準時子午線の数値が変わっても、慌てず対応できるようにすることがねらいとしてあった。また、B中学校の通常学級では、時差の単純計算ができたり、教科書上の意味について説明できる生徒が多いため、2020年の東京五輪に向けたサマータイムの導入を巡って是非が問われた新聞記事を読んで「時差」の意味の追究を深めたり、インドにアメリカ企業が多く進出する背景を「2地点の位置関係」=「時差」を視点に見たりすることで、育成する資質・能力のベクトルを思考力重視とし、計算一辺倒で学びが終了しないようにするねらいがあった。

2点目は、学習対象へのアプローチ(時差を捉える際の教科書やステップシートの使い方)の違いである。A中学校の通常学級では教科書での内容確認に先立って地図帳に示されている経度を読み取ったり、等時帯地図に示されている線が直線でないことを確認したりさせた。特別支援学級では、教科書を一緒にゆっくり読む中で時差の意味や計算の仕方を確認させた。教科書の内容を直接的に扱った「教科書“を”教える」アプローチの特別支援学級と地図帳を媒介に間接的に扱った「教科書“で”教える」アプローチの通常学級での違いが生じた理由としては、時間的な余裕とともに、自習の際の道具を方向づけるねらいがあった。また、A中学校では通常学級でも特別支援学級でも教師側で持っていたステップシート(Fig. 5)を一齐指導の中で板書してメモさせていた一方、B中学校では生徒側に開示(配布)し、生徒同士で「教え合う(学び合う)」機会を2時間目とした。時差の計算過程を足場かけするサポートをA中学校では教師によって直接的に提供した一方、B中学校では班でグループを作らせ、教師が作った足場(ステップシート)を生徒同士の言葉やベースで改修させながら間接的に提供し

た。背景には、第1学年2クラスのカリキュラムを自由にデザインできるB中学校と、第1学年7クラスの大まかなカリキュラムは既に作成されていて、7クラスを2名の教師で分担して教えることに伴い、ある程度の統一性が求められるA中学校という環境の違いがあった。

Ⅲ-iii. 批判的省察：社会学的アンビバレンスモデルから見た単元開発・実践上の役割葛藤

重点化する目標や学習対象へのアプローチを3つのフィールドで変えた単元開発・実践の経験を通して、第一著者は様々な葛藤を抱えた。それらの構造的要因は、「社会学的アンビバレンスモデル」(Fig. 1)の6タイプから省察すると、タイプ1・2・3・6で捉え

ることができる (Table 3)。

第一著者は、3つのフィールドという社会の越境に伴い (タイプ6)、「特別支援教育の専門家」と「教科教育の専門家」という異なる専門性の役割期待が生じ (タイプ1)、「特別支援学校教諭免許を所有していない教師」「現実的に特別支援学級で教えることになった教師」「経験したことがない新しい環境でチャレンジしたい市民・研究者」といった複数の「私」として振る舞う中で (タイプ2)、教科観と実践の矛盾や非常勤講師としてできることの限界を感じ (タイプ3)、結果として①重点化する目標、②学習対象へのアプローチ、③学習指導要領の適用の仕方について自己矛盾する中で意思決定しなければならない葛藤を抱いていた。

Table 3 自閉症・情緒障害特別支援学級で社会科教育を担当する教師 (第一著者) が抱えた葛藤の事例

役割葛藤の次元	具体的な葛藤の内容
タイプ1 (役割期待の矛盾)	●自閉症・情緒障害学級で教師に期待されている基礎学力 (テストのための計算技能と正解の実感) の指導 (=専門性) と通常学級で教師に期待されている応用学力 (時差を活かした応用問題) の指導 (=専門性) との矛盾
タイプ2 (地位間の矛盾)	●特別支援学校教諭免許を所有していないこと (⇔特別支援学級での指導) に対する不安と新しい環境で取り組むことへのチャレンジ精神との矛盾
タイプ3 (複数の役割の矛盾)	●A中学校における教師同士の関係性を重視した実践とB中学校における教師自身 (玉井) の教科観を反映できる実践との矛盾 ●UD化した板書づくりをする学校文化に貢献できる方向性とチョーク&トークの脱却を目指す社会科教育観の方向性との矛盾 ●一教師としてできる・すべきことと非常勤講師としてできることの矛盾
タイプ6 (社会の越境に伴う矛盾)	●A中学校の通常学級と特別支援学級、B中学校の通常学級を越境することで認知された①重点化する目標、②学習対象へのアプローチ、③学習指導要領の適用の仕方の矛盾

ここで肝要なことは、Table 3に示した葛藤が決して第一著者にとってネガティブな見方ではなかったという点である。むしろ、葛藤を経験することで自分自身を理解できたというポジティブな見方をしている。具体的には、批判的省察の中で以下の3つの見方が得られ、経験が再構成される中での学びが生まれた。

① 教師自身の「障害」観それ自体を問い直した上で教育実践を構想するようになったという見方 (「個人モデル」とともに「社会モデル」によっても「障害」を捉えることが可能になり、自身の社会科観を全面に出した授業を自閉症・情緒障害学級でそのまま実施した場合、生徒にとって「障害」と感じる環境を教

師自身が生み出してしまいかねないことを自覚した。だからこそ、一旦立ち止まって、何をすべきか・すべきではないか、何ができるか・できないかを考えた上で、授業を作るようになった。)

② 北海道教育大学釧路校時代の特別支援教育やへき地小規模校教育の現場視察が活かされたという見方

(特別支援学級・学校や釧路管内に多いへき地小規模校の複式学級での教師の振る舞い方を観察した学部生時代の経験が、人数や学習進度が日々違う生徒と向き合う現在の職場で活かしてきた。)

③ 様々な社会的制約・役割葛藤がある中でも教師自身が楽しい・意味があると感じた多様な捉え方や解き方それ自体を学習経験として提供したいという信念の自覚に寄与したという見方

(大学時代の塾のアルバイトや同期との研究室での会話の中で盛り上がった時差を数学的・科学的にも捉える見方や時差を活用した社会的な取り組みに注目する見方は、教科間での接続を図る観点や社会科でこそ何をすべきかを考えることにつながった。)

IV. おわりに：「社会モデル」概念を活用して省察する意義と限界

本稿の目的は、特別支援教育と教科教育の視点を統合したカリキュラム・デザインができる高度な専門性開発のための基礎資料を提供することであった。

第一著者は、大学院生として社会科教育を専門に研究するとともに、非常勤講師として3つの異なる文化的価値を持ったフィールドを越境したが、こうした状況は決して多くの教師が経験するものではないという点で特質がある。また、「社会モデル」概念を活用することで子どもの「障害」を捉える見方を事前に獲得し、実践や省察ができた点にも特質がある。これらの特質は、特別支援教育と教科教育の視点を統合したゲートキーピングに変化をもたらす可能性が生じる条件であるとともに、他の事例に本研究方法論を適用する際の留意点でもある。こうした文脈・環境に依存する限界性はあるつつも、「社会学的アンビバレンスモデル」を分析枠組みにして批判的省察にまで踏み込み、自身の教育経験の中にある暗黙知の葛藤や不安という困難性を可視化・形式化するという方法論は、特別支援教育と教科教育の視点を統合した専門性開発・教師教育に向けて有効なアプローチとなるだろう。本稿は、その萌芽的実践モデルとして意義づけることができる。

謝 辞

本稿の執筆にあたり、省察の機会を提供いただいた広島大学教育ビジョン研究センター (EVRI) の関係者の皆様、EVRI セミナーにお誘い頂いた広島大学の川合紀宗教授、本単元の開発・実践を支えていただいたA中学校・B中学校の先生方、北海道根室市立光洋中学校の中田龍之介教諭に感謝申し上げます。

文 献

- 安藤知子 (2005) 教師の葛藤対処様式に関する研究. 多賀出版.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999) Relationships of knowledge and practice. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- 石尾絵美 (2008) 障害の社会モデルの理論と実践. 技術マネジメント研究, 7, 37-49.
- 金 鍾成・河原洸亮 (2018) 生活科の授業デザイン・実施における教師の役割に関する研究. 初等教育カリキュラム研究, 6, 41-50.
- コルトハーヘン, F. 武田信子監訳 (2010) 教師教育学. 学文社.
- 久保美奈・川口広美 (2020) 教師にとっての「障害者」とは誰か. 広島大学大学院人間社会科学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, 18, 11-18.
- 草原和博 (2012) 多文化的性格の地域を教師はどのように教えるか. 社会科教育研究, 116, 5-69.
- 文部科学省 (2017) 中学校学習指導要領解説 社会編.
- 文部科学省初等中等教育局 (2021) 新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議 報告.
- ショーン, D. A. (2001) 専門家の知恵. ゆみる出版.
- 下無敷順一・池本喜代正 (2008) 小中学校教員の特別支援教育に対する意識の変容. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 31, 341-348.
- ソーントン, S. J. 渡部竜也・山田秀和・田中 伸・堀田 論訳 (2012) 教師のゲートキーピング. 春風社.
- 高橋眞琴・三村百合子・中家愛美 (2016) 障害の社会モデルと特別支援教育. 鳴門教育大学授業実践研究, 15, 23-28.
- 寺島 彰 (2001) 米国および英国の障害モデル. 国立身体障害者リハビリテーションセンター研究紀要, 22, 1-7.
- Van=Manen, M. (1977) Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6 (3), 205-228.
- 吉永紀子 (2021) 実践的省察を通じた教師の〈子ども理解〉の更新. 教育方法の探究, 24, 31-38.
- 吉澤茉帆 (2011) 教師の「障害」とのかかわりと認識. 子ども社会研究, 17, 109-122.

(2022. 2. 10受理)

A Case Study on the Reflection of Social Studies Teachers Using the Concept of “Social Model” of Disability: Conflict/Ambivalent in the Development and Practice of the Geography Unit “Time Difference” in a Special Needs Classroom in the First Year of Junior High School

Shinya TAMAI

Graduate School of Humanities and Social Sciences, Hiroshima University

Hiromi KAWAGUCHI

Graduate School of Humanities and Social Sciences, Hiroshima University

The current educational reform requires the professional development of teachers who can integrate the perspectives of special needs education and subject education. This paper aims to provide a foundation for the reform of the professional development of subject teachers. Specifically, we use a case study of a social studies junior high school teacher working at a special-needs classroom to explain the process of reflection on how he practiced, what ambivalences he faced, and what he learned through his review. There are three stages of the reflection process: technical, practical reflection, and critical reflection. The following two points are the results of reflection, which verbalized the tacit knowledge embedded in the practice and provided it as explicit knowledge. (1) Difficulties in gatekeeping to integrate the perspectives of special support education and academic education arise due to the structural factors of having various role conflicts. (2) Reflecting on the characteristics and challenges of one’s own view of disability from the concept of the “social model” may bring about a change in gatekeeping that integrates the perspectives of special support education and subject education. The reflection presented in the case study in this paper could be helpful information to improve the professional devolvement of subject teachers.

Keywords: social model, reflection, social studies teacher, role conflict, sociological ambivalence