

社会科授業観を教師が問い直す 授業省察モデルの再構築

河野大樹
(2022年10月7日受理)

A Research on Social Studies Teachers' Teaching Theory:
Reconstruction of a Lesson Reflection Model

Daiki Kono

Abstract: The main purpose of this paper is to reconstruct double-loop reflective model derived from specific subject when high school social studies' teachers try to improve their teaching skills. First, participants are selected to verify reflective model. Prior to the sampling, the author conducted interviews on ten high school social studies' teachers and observed their classroom teaching. Second, the author chose four categories that clearly show when the participants start reconsidering their teaching theory and how they change in teaching. Then, four teachers who represent each category were chosen and analyzed. Based on the results of this analysis, the author conducted reconstruction of reflective teaching model by considering characteristics at each step of reflection. The outcome of this research is to reveal the timeframe for the four participants to reconsider their teaching theory and the factors that stimulate them to do reflection. Through the case analysis of these four participants, a reflective teaching model that encourages teachers to reconsider their teaching theory spontaneously without depending on extrinsic experiences is successfully reconstructed.

Key words: Action Research, Teaching Theory, Reconsideration,
Social Studies Teaching Theory, Reflection

キーワード：アクションリサーチ、授業理論、問い直し、社会科授業観、省察

I. 問題の所在

本稿は、高等学校社会科教師（地理歴史科・公民科を含んだ総称）が授業改善を行う際の、教科固有の授業省察のあり方を明らかにする。4名の教師への筆者（4名と筆者は同僚関係）によるアクションリサーチを用いて研究を進め、教師への授業観察やインタビューデータの分析を通して、ダブル・ループ型の授

業省察モデルを再構築する。

教師の省察は、ショーン (D. A. Schön) (1983/2007) による「省察的実践家」の提唱以降、授業における教師の当意即妙な省察と改善、その基準となる実践的見識を分析対象とするパラダイムの転換がなされてきた (佐藤ら1990)。

教師の省察の基準として、西口・梶田 (1998, p.138) は、教師個人の実践経験や被教育体験、同僚教師の関わりの中で内面に形成された理論をパーソナル・ティーチング・セオリーと呼び、この教師個人の理論を省察の軸としたコルトハーヘン (2010) による ALACT モデルも授業改善に用いられている (中田 2019)。

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：棚橋健治（主任指導教員）、木村博一、
草原和博、川口広美、永田忠道、渡邊巧

教師の省察には基盤となる理論が自覚の有無を問わず存在し、その理論を基準に実践を振り返っていることがわかる。では、基盤となる理論はどの様に吟味されていくのだろうか。本稿では、社会科教育における、教科固有の省察に焦点化して論じる。

渡部（2013）は、「カード構造化法」などにみられる一般教育学の授業分析法では社会科固有の分析にはならない点を、ソートン（2012）のゲートキーピング論を用いて述べている。ここで言う社会科固有の授業分析とは、社会科授業が実践されるまでの教師の意図や解釈に着目することである。授業分析におけるこの着眼点は、草原（2006）により、社会科授業の背景には授業計画、授業モデル、授業理論が存在していること、授業モデルや授業理論の妥当性を吟味し修正することが必要であると述べていることから明らかである¹。

一般的に授業を省察し、様々な手法を用いて目的達成度合いを評価・吟味することは重要であるが、社会科教育における授業の省察は重要度が高いと言える。その背景には、社会科教育は教科の目的（社会認識形成を通して市民的資質を育成する）の解釈が多様である点（川口 2020, p.86）と、その解釈に基づいて授業計画や実践に関する決断がなされている（ソートン 2012, p.173）特徴がある。つまり、社会科教育は授業に関する教師の信念や考え、教科の目的の解釈などに強く影響を受ける（本稿では、教師によって解釈された教科目的と、それに依拠する授業理論など授業のあり方に関する考えを包含して社会科授業観と呼ぶ）。

社会科教育において、教科目的の解釈が多様である分、自己の社会科授業観が偏重している可能性を帯びている。自己の社会科授業観を相対化しないまま授業を省察し、改善を行っても問題の解決にはつながらない場合もある。ゆえに、よい授業を目指して授業を改善していく上で、自己の社会科授業観を省察対象として振り返ることは必要であると言える（棚橋 2007, p.16）。

しかし、現状の社会科教育において、研究授業後の検討会を例にあげても、教師が自己の社会科授業観を明確に意識することや、教科の目的解釈に依拠した授業検討も頻繁に実践されているとは言い難く、即効性の高い指導技法などに議論が集中する傾向にある（中尾 2013）。

石井（2013, pp.14-15）は、高度化・複雑化する学校教育の課題に対する教師の専門性発達の1側面として、出来事や問題を捉える枠組み自体を吟味し、再構成する「問題探究的省察」の重要性を述べている。この枠組みの再構成とは、ダブル・ループ学習と呼ばれ

（諏訪, 2017）、社会科教育においても、梅津（2019, p.289）により同様の概念図が用いられ、共同体の関わりの中で社会科授業実践の基盤となる授業理論を問い直す授業研究の在り方が奨励されている。

石井（2013）と梅津（2019）の両論文に共通するダブル・ループ型の省察モデルの到達点として、教師による課題解決や授業改善のために教師の考え方そのものを問い直し、新たな考え方へと移行するという構図は明らかにされているが²、教師が実際に省察を行う上での段階や振り返りの対象・視点など実装部分は明らかにされていない。

本稿では、ダブル・ループ型の振り返りを4名の社会科教師に対して促し、教師の変容を検証することで省察段階や変容の実際を明らかにしていく。

研究上の課題として、①社会科授業観に対する前提を問い直すことで教師が自己を省察する視点がどの様に変化するのか（省察する視点）、②社会科授業観に対する前提を問い直す省察にはどのような段階があるのか（省察の対象と段階）の2点を研究課題として明らかにする。

先行研究のダブル・ループ型の省察モデルを検証する中で得られた4名の教師の事例分析結果を取り込み、授業省察モデルとして再構築することで、多様な社会科授業観を持つ教師が自己の省察段階を投影し、授業改善へとつなげる省察段階を明らかにする。

Ⅱ. 研究方法

本稿では、教師の省察に関する先行研究から、まず、ダブル・ループ型の省察モデルの第一歩となる前提の問い直しについて成人学習における変容的学習理論を援用する。そして、実際に省察モデルの検証を行う上での教師をサンプリングしていく。このサンプリングに先立って10名の高等学校社会科教師への事前インタビュー調査および授業観察を実施しており、その結果として教師の変容をみる上で有効であると考える4類型を立て、類型を代表する教師を4名抽出し、インタビュー調査と授業観察から事例を分析していく。この結果から省察段階の特徴を考察し、授業省察モデルの再構築を行う。

最終的にモデルとして再構築する理由は、教師が自己の省察段階を投影しやすく、他者との省察段階の共通認識が図れる点にある。また、多様な社会科教育の目的解釈から、省察の段階も多様であることが推測される。そのため、本稿では教師の多様な省察段階に対応できる汎用性と、教師同士の共同活用も見込める拡張性をモデル開発の利点と考える。

1. 仮説的な省察段階の設定

ダブル・ループ型の省察モデルを実装化するためには、教師の社会科授業観や授業理論といった授業実践の基盤を省察の対象とする必要がある。この段階へと省察を深化させるために、成人教育学者のメジロー (Mezirow, J) の成人学習における変容的学習論を援用する。メジローは、成人が既に持つ認識枠組 (意味的パースペクティブ) を変容する出発点として「混乱させるジレンマ (disorienting dilemma)」を契機と考えている。この出来事は、死別や離婚などトラウマになるほどの深刻な出来事として捉えられている (メジロー, 1981, p.7)。メジローの変容的学習論をもとにして教師の実践的知識の発達過程を明らかにした田中 (2019, p.380) の研究によると、教師の場合、必ずしも衝撃的な経験を契機とするものだけでなく、自発的な変容もあり得ることがわかる。田中は、変容の結果として生じた新たな視点とそこから生じる授業実践などを省察の対象として批判的に検討する中で、従来持ち合わせていた考えとの融合を図ることで成長する教師の姿を明らかにした (田中, 2019, p.408)。

先行研究から、教師の葛藤や混乱の大きさに比例して問い直しの影響度合いは大きくなること、ただし、成人学習における衝撃的なできごとを契機とせずとも新たな考えとの出会いや経験の中で、既存の考えを問い直し自発的に教師の変容は促される。本稿では、教師が教科教育に対して持つ既存の認識枠組を教科の目的とその解釈として設定し、調査の対象となる教師へと問いかけることで省察を促す。

2. 教師のサンプリング

本稿では、分析対象となる教師を抽出するために省察に関する4つの類型を立てた。類型化はダブル・ループ型の省察モデルによる変容を捉えるのに有益な事例として、「社会科授業観の保持」「教師の変容契機」という視点を設定した。2つの視点から類型化を行う意図として、まず、教師の変容をみとる上で、問い直しの対象となる自己の社会科授業観を明確に保持しているか否かが重要となると考える。

次に、教科教育の目的や指導に関する社会科授業観を問い直した経験の有無、その問い直しがどの様に促されたのかを考慮した。問い直しの契機を過去の被教育体験や教職経験の中で、同僚や異動、学習者からの影響を受けた「外発的変容」と、自己の信念や変容したいという意思での問い直しによる「内発的変容」と区分した。本稿では、筆者から対象となる教師に対して「市民的資質とは何か」「市民的資質を育成するとはどうすることか」「授業で市民的資質を育成するた

めには」という教科の目的とその解釈、授業との関りについての質問と、一定の期間を振り返り「自身の変化について」の問いを投げかける。この問いかけには、強制力はなく、教師の自発的な変容が期待される。そのため、教師の過去の変容傾向の違いから、その差が生じる可能性を想定し、抽出分類を作成する際の視点として設定した。

以上の抽出理由から、事前インタビュー調査の中で社会科授業観に関する質問項目 (教科の目的、解釈に関する質問) に対し教師自身の考えを明確に答えることが出来れば前提を保持していると判断し、教師の過去の変容の契機に関する質問項目に対して語られた変容契機が外発か内発かを判断した。例えば、教科の目的を明言できない、または迷っているなど明確に定まっていない状態であれば「前提無し」と分類し、社会科授業観を築く上で教師自身の考えを主として変容してきた来歴が語りの中にみられた場合は内発的と分類した。この2つの視点を掛け合わせ、「前提有り・内発」「前提無し・外発」「前提無し・内発」「前提有り・外発」の4類型を教師の変容をみとる枠組として設定した。この枠組みに基づき、予備調査を行った10名の教師³の中から4名を類型代表として選出し、分析対象とする。以下、事前インタビュー調査の中から類型代表と判断した理由を語りの抜粋と共に述べる。

まず、「前提有り・内発」の類型を代表する教師Aである。教師Aは、社会科授業観を明確に持っており、その由来には自己の被教育体験が語られた。自身が感じた世界史への知的好奇心により、教科の目的を解釈し内発的に社会科授業観を変容させてきた。教職歴は浅く、入職後すぐに大学の学びと学校現場とのギャップを感じた経験はなく、本稿における検証までは自己の社会科授業観を問い直した経験も確認されなかった。

資料1 教師Aの初回インタビュー内容 (抜粋)

高校時代は暗記科目として捉えていた歴史、世界史を。近現代になっていくと国家のダイナミックなつながりというものが増えてきてそこから世界史の隠れた面白さなんじゃないかと気づくようになりました。(中略) 歴史家がやっている営みを追体験させるようなことを意識する。(中略) 過去から現在に至るまでの歴史を学んだうえでこれからの時代を生き抜いていく歴史に学ぶ態度、歴史を大事にする生徒を育てたいという風に考えています。

次に、「前提無し・外発」の類型を代表する教師Bである。社会科授業観が明確ではなく、これまで同僚の影響という自己を外発的影響により変容させてきた。教師Bは、入職後の同僚の授業に影響を受け大学時代までとは異なる社会科授業観へと変容している。

資料2 教師Bの初回インタビュー内容（抜粋）

大学の時は地理だけ勉強すればいいんだとか教科専門の内容をつかめればいいやっていうふうにしてた節があって（中略）教科の目的については、自分も今モヤモヤして言語化できていないけど、現場に出てみると社会科教育はもちろん教育学としての生徒の関わりとかっていうところは足りないなって思ったし社会科教育学的なアプローチというのは教員になって、なるほどなと思えるし面白いなって思う。

3つ目は「前提無し・内発」の類型を代表する教師Cである。教師Cは、勤務校の異動などではなく、自発的に現状の授業実践に疑問を感じ始めたところに、同僚や環境の変化が後押しし、社会科授業観を問い直し始めている教師である。

資料3 教師Cの初回インタビュー内容（抜粋）

時期的にもアクティブラーニングとか言われるようになって深い質問っていうものを考えて行こうかな、生徒の探求心を揺さぶるじゃないけどもなんでそうなったのかなあという感じの質問を考えさせていこうというふうになるようになっていき、それはきっと前任校の頃から5、6年前の話だけどそこから変わってきたんじゃないかな。

最後に、「前提有り・外発」の類型を代表する教師Dである。教師Dは、赴任先の勤務校の要請に合わせて、それまでの社会科授業観を変容させてきた来歴がある教師である。勤務校によって教科目的は変遷してきたが、勤務校に合わせた明確な社会科授業観を持つ。

資料4 教師Dの初回インタビュー内容（抜粋）

鳥の高校の担任をして多くが本土からの不登校の生徒で、これが担任の原点ですけど不登校の生徒に対して進路指導までどうやって一緒に卒業まで人生の付き合いをして、送り出していかうということを経験した。（中略）異動した進学校が成績や実績にかなり厳しい学校で東京大学がでなければというような厳しい指摘をもらい、管理職や周りの先生方の目に対するプレッシャーが凄かったですね。（中略）現在の赴任先では自己肯定感が低い生徒が多いので、その子達がちょっとでも社会に出る時に自信を持って他者とコミュニケーションを取って自分の意見を言えて、組織が抱える課題をみんなで共同して問題解決をしていく、そういう力が身に付けられるのが哲学対話だと思っています。

4名の教師の抽出に関しては、4類型と初回インタビュー調査の結果を踏まえた上で、1年間継続しての調査に協力することへの承諾、筆者との関係性、教科、教職歴、勤務校（4名の教師と筆者とは勤務校は別）に偏りがないように考慮した上で抽出した（表1）。

4名の教師に対しては、研究の目的や収集する情報の種類（インタビュー内容や授業観察内容、学習指導案など）、参加の可否や途中辞退に関する自由意志の保証、個人名の匿名化、個人情報管理方法など、倫理的配慮についての説明を文章で行い、口頭で説明したのちに同意書を交わし、承諾を得た。

表1 追跡調査の対象となった教師のプロフィール（2021年度時点）

教師Aのプロフィール	教師Bのプロフィール
勤務年数：5年未満 担当教科：地理歴史科・公民科（世界史・政治経済） 出身大学系統：教育学部 観察した授業：世界史B 筆者との関係：後輩 勤務校：Y高等学校	勤務年数：5年未満 担当教科：地理歴史科（地理） 出身大学系統：教育学部 観察した授業：地理B 筆者との関係：後輩 勤務校：Z高等学校
教師Cのプロフィール	教師Dのプロフィール
勤務年数：10～15年 担当教科：地理歴史科・公民科（日本史・倫理） 出身大学系統：非教育学部 観察した授業：日本史B、倫理 筆者との関係：先輩 勤務校：Y高等学校	勤務年数：20年以上 担当教科：公民科（政治経済） 出身大学系統：非教育学部 観察した授業：政治経済 筆者との関係：先輩 勤務校：X高等学校

3. 調査者の関わりとデータ収集

調査者である筆者は、勤務校の異なる同僚教師として4名の教師に関わっていく。筆者の関わり方として、メンタリングとコーチングを合わせて用いていく。

日本史教師の省察支援方法について、メンタリングを用いて明らかにした石川（2018）の研究では、授業計画書を媒体として用いて、メンティとなる教師の自己理解を促し、メンティの状況（時代を構造的に捉えられない、歴史を学ぶ意義を説明できない）に応じ、メンターの用意した授業計画書を両者が考える事で、改善していく方略が明らかにされた。

本稿では、先行研究のメンタリングによる関りを参考にしつつ、筆者によるインタビューの中で、教科の目的（社会認識形成を通して市民的資質を育成する）を問い、明示化して、それを達成するための授業を考えていくメンタリングおよびコーチング⁴を行っている。その際に、教科教育の研究成果を演繹的に教授していくのではなく、教師自身の考えを基盤として、授業や教科の目的解釈の振り返りを支援する事を重視している。

筆者は、4名の教師が何を省察対象としているのか、省察の過程で何が変化しているのかを分析視点と

して、収集した教師の語りや授業データ（表2）を分析していく。

表2 教師との関わりと収集したデータ

教師Aから収集したデータ
〈授業観察と授業内容〉 世界史B「魏晋南北朝時代」（6月） 世界史B「イブン＝バットゥータの世界大旅行」（学習指導案からの分析）（12月） 世界史B「ウィーン体制の崩壊」（6月） 〈インタビュー調査〉 時期：2021. 6月, 10月, 2022.6月の3回実施 時間：30分～1時間, 場所：教師Aの勤務校の一室 内容：日々の実践の振り返り, 教科の目的の解釈, 解釈された目的と実践された授業との整合性
教師Bから収集したデータ
〈授業観察と授業内容〉 地理B「世界の民族, 領土問題」（6月） 地理B「日本の水産業」（授業動画視聴11月） 地理B「グローバリゼーション」（5月） 〈インタビュー調査〉 時期：2021.6月, 10月, 2022. 5月の3回実施 時間：30分～1時間, 場所：教師Bの勤務校の一室 内容：日々の実践の振り返り, 教科の目的の解釈, 解釈された目的と実践された授業との整合性
教師Cから収集したデータ
〈授業観察と授業内容〉 日本史B「平城京の時代」（6月） 倫理「経験論と合理論」（11月） 日本史B「幕府の衰退と近代への道」（授業動画視聴3月） 〈インタビュー調査〉 時期：2021. 6月, 10月, 11月, 2022. 3月の4回実施 時間：30分～1時間, 場所：教師Cの勤務校の一室 内容：日々の実践の振り返り, 教科の目的の解釈, 解釈された目的と実践された授業との整合性
教師Dから収集したデータ
〈授業観察と授業内容〉 政治経済「国際平和と日本の役割」（6月） 〈インタビュー調査〉 時期：2021. 6月, 9月, 2022. 5月の3回実施 時間：30分～1時間, 場所：教師Dの勤務校の一室 内容：日々の実践の振り返り, 教科の目的の解釈, 解釈された目的と実践された授業との整合性

Ⅲ 結果と考察

1. 4名の教師と仮説的な省察段階との関係

分析対象となった4名の教師たちの省察について分類すると、問い直しの対象とした前提が教科指導の行為から教科の目的や思想基盤に至るまでの段階がある事が分かった。この様に、問い直す対象の違いから4つに区分し、省察の特徴を述べる。

(1) 行為の意味への問い直し

自己の社会科授業観自体を問い直しの対象とするのではなく、自己の社会科授業観に基づく授業に関わる行為についての意味を対象とした問い直しについて述べる。この省察を中心に行ったのが教師Bであった。教師Bは、発問自体の意味を問い直し、授業構成の軸にして授業を行おうと変化している。観察した授業においても、主発問を工夫し、生徒に身近な問いから授業が始まる様に改善されている。教師Bは、1年間の中で、この省察段階において身近な行為（発問や資料選択など）の問い直しを通して、緩やかに自身の社会科授業観を作り上げている状態であった。

資料5 教師Bによるインタビュー内容（抜粋）

自分本位でやってたなという授業から、授業する生徒を想定して発問の意味を考えるようになったし、生徒の回答を拾い上げて繋げる準備をするようになった。発問を考える上で、実社会との関りを考えるようになり、勤務校の実態に合わせて重視するようになった。（中略）自分が所属している集団の中で、よりよい関係を目指しているとする、集団を批判的に捉えて行動できる人を育てる授業がしたいなと思います。それを授業化する上で、どうしていくのか今考えている状態だと思います。

資料6 教師Bの授業の変化

単元名 地理B「世界の民族, 領土問題」 目標「紛争理論を用いてルワンダ内戦を説明しよう」 主発問 未提示 導入 紛争多発地域を地図上で確認し傾向を問う。 終結 主発問に答える生徒の理解を記述する。
単元名 地理B「日本の水産業」 目標「日本の水産業の動向を多面的多角的に考察する」 主発問 なぜ、日本は世界第2位の「輸入」国なのか？ 導入 日本で人気の寿司ネタと産地を考える。 終結 輸入型の日本の水産業の行方を考え、思索する。
単元名 地理B「グローバリゼーション」 目標「グローバリゼーションの功罪を考える」 主発問 なぜベトナムの学生の制服は変わったのか？ 導入 地域の伝統とは何か生徒に問う 終結 グローバリゼーションの結果、地域文化の行く末について生徒は未来予測を記述する。

(2) 授業理論の問い直し（精緻化）

省察対象として自己の授業実践の背景にある授業理論を問い直しの対象とし、その精緻化を目指した省察である。この省察段階を中心として省察を続けたのが教師Dである。

教師Dは、明確な教科の目的を保持しており、勤務校の異動により今回の哲学対話による実践を始めてい

る。教師Dの解釈した教科の目的は「人間としての生き方・在り方について考える」であった。他者と対話して自己の意見を形成していく哲学対話の方針は教師Dの考える教科目的の解釈と一致しており、この授業を精緻化していくことが教科の目的達成へとつながる。加えて現状の学習者たちに必要な能力（自己肯定感の向上、他者とのコミュニケーション能力の育成）と合致しているため、別の授業理論の模索という思考には至っていない。

教師Dは「現在の通信制の高校に移動して原点に戻ってきているし、進学校でも通用するような普遍的な授業をすべきなんじゃないか。」と述べていることから、学校環境や学習者によって使い分ける社会科授業観ではなく、過去の考えも統合して普遍的な社会科授業観へと更新していこうとしていることがうかがえる。

資料7 教師Dによるインタビュー内容（抜粋）

哲学とは根源的な見方で、一生使えるもので、世界がクリアに見える。全てを網羅できないが、哲学者の見方・考え方としての内容も思考の方法も意識した授業を哲学対話でやっていきたい。（中略）自分が授業をつくるときに哲学者の思考の型を意識しています。いつも意識しているわけではないけど、無意識的に実践した授業のあり方が後で俯瞰的に振り返ると、自分の授業を分類整理することが出来ているなど。それって最初から狙っているわけではないけど、20数年やってきたことが自然と出てきて、後から振り返ると、授業で使っている先哲の思考だったということが多くなったなど。

(3) 社会科授業観の問い直し

この省察の特徴は、授業理論の問い直しにとどまらず、教科の目的を再解釈し、新たな社会科授業観へと変容をみせている省察段階である。この省察が主としてみられたのが教師Aである。教師Aの語りから見てとれるのが新たな考え方、別の視点の模索である。教師Aは当初の社会科授業観から生徒にとっての教科教育の必要性を考え、教科の目的を再解釈し、概念的知識の獲得の先にあると考えられる社会を形成する力の取得を目指す授業を行おうとしていた。

資料8 教師Aによるインタビュー内容（抜粋）

歴史家の様に学ぶことを手段とした上で、科目の目的に至るまでがイメージできていない。今は本当に過渡期の状態で、本来の社会科の目的とは何かを意識し始めている。自分でも変わっているという実感があります。（中略）概念形成より上位の社会とどの様に関わっていくか、社会を形成するのかということだと思います。

資料9 教師Aの授業の変化

単元名 世界史B「魏晋南北朝時代」 目標「3～6世紀の世界を俯瞰してとらえる」 主発問 なぜ、江南の開発が進んだのだろうか？ 導入 前時の振り返り（教師による） 終結 主発問に答える生徒の考えを記述する。
単元名 世界史B「イブン・バトゥータの世界大旅行」 目標「14世紀の全体像を空間的に認識する」 主発問 イブン・バトゥータの旅の真の目的は何か 導入 史資料から生徒が旅の目的を読み解き推測する 終結 大旅行の背景となる東西交流の安定を生徒が考え記述する。
単元名 世界史B「ウィーン体制の崩壊」 目標「自由主義とナショナリズムについて理解する」 主発問 諸国民の春は何をうたえているか？ 導入 前時の振り返り（生徒間で確認） 終結 ウィーン体制崩壊後の社会の特徴を自由主義とナショナリズムを用いて記述する。

(4) 新たな社会科授業観の問い直し

自己の社会科授業観を問い直す中で、新たな社会科授業観へと移行したが、それに基づく授業実践の中で新たな社会科授業観の批判的検討を行い、従来の授業のあり方との融合、または使い分けを行っているという特徴がみられた省察である。この段階の省察がみられたのは教師Cであった。

教師Cは、調査当初に掲げた概念的知識の獲得を目指した授業理論ではない社会科授業観の授業理論の存在を意識する様になっており、新たな考え方として専門科目ではない倫理の授業で行った経験を契機に、日本史Bにおいて大塩平八郎の蜂起に対する学習者の価値判断を引き出す授業を実践している。今までの概念的知識の獲得を目指すだけでは自己の教科の目的の解釈を満たせないと考え、新たな価値判断という社会科授業観の視点を取り入れ、実践に移している。ただ、「人の価値観って難しい」と述べている様に、その実践も絶対視せずに批判的に検討した上で、一つの授業のあり方として、単元によって使い分ける必要性を述べている。

資料10 教師Cによるインタビュー内容（抜粋）

例えば文化史って、概念化していく授業にするのが難しいと感じている。研究授業とかでなく、日ごろの授業で活かす場合に、文化史とかは一つの概念に収束していくことが難しいなあって感じるようになって、その場合、無理に概念化する必要が無いのではないかと、別のやり方はないのかと考え始めている。（中略）どこかに日本史とはこうであるべきだっていう概念がどこかにあって、すごく腹立たしい。倫理だと自由な発想で授業が作れるのに。

(中略)ただ、人の価値観って難しい。英雄視される事への怖さをもっと考えさせる必要があった。歴史的事実で終わらない、何を考えるのかっていうのが本来のあり方なのかなと。(中略)問いや知識を構造化する事の有効性は私も生徒も実感しているけど、全ての単元で行っているわけではない。それが活かせる単元もあれば、そうでない単元もある。社会科教育の一つとして有効性はあるけど、絶対それが正しいという感じではないのかなって思って、比較検討し、この単元ではこっち、みたいに織り交ぜながらやっていく方が良いのかなと感じている。

資料11 教師Cの授業の変化

単元名 日本史B「平城京の時代」 目標「三世一身の法、壘田永年私財法施行の理由を史資料から考え、説明する」 主発問 なぜ、奈良時代に根本制度を揺るがす土地制度政策が実施されたのだろうか？ 導入 前時の振り返り（生徒間での確認） 終結 本時の主発問への答えを記述する
単元名 倫理政経「経験論と合理論」 目標「経験論と合理論の違いを知り、活用する」 主発問 未提示 導入 前時の振り返り（生徒間での確認） 終結 先哲の思想に対する生徒自身の考えを記述する
単元名 日本史B「幕府の衰退と近代への道」 目標「幕府の衰退と庶民の暮らしから大塩平八郎の蜂起の原因を考察し、評価する」 主発問 なぜ大塩平八郎は蜂起したのだろうか 導入 前時の振り返り（生徒間で確認） 終結 大塩平八郎の蜂起を生徒に評価させる

2. 教師の省察視点

4名の教師の省察の深まりと、省察の視点との関係性を分析していくと、いずれも教師自身が見ていなかった視点から教科や授業を捉え直す事で省察を深めている。例えば、教師Bは「自分本位でやってたなという授業から、授業する生徒を想定して発問を考えるようになったし、生徒の回答を拾い上げて繋げる準備をするようになった。」と述べている様に、学習者の視点から授業を捉え直す事で自己の授業省察を行っている。そのため授業においても、学習者にとって考えやすい実生活や地域に依拠した発問によって授業が構成されるように変化していった。

加えて、教師A・C・Dにみられた、無意識の顕在化という省察する視点の変化について述べる。3名の教師はいずれも筆者との会話の中で教師自身の無意識的なこだわりや偏りについて自覚し、省察の対象としている。教師A・Cは意識していなかった固定観念の存在に気づき、その考えを払拭し、自己の省察を深化させようとしている。教師Aは概念化だけにこだわる

のではなく、その上を目指す授業を模索しており、教師Cは、日本史授業のあるべき姿（被教育体験期の個別知識注入型の授業）が根付いてしまっており、自身の目指す社会科授業観（概念的知識の獲得や価値判断を流す授業）と乖離していた。この葛藤状態から抜け出す上で新たな社会科授業観からの授業実践を行っている。教師Dは自身の社会の捉え方を客観視すること機会の少なさを自覚し、改めて公平性や根拠の重要性を意識して授業することの大切さを述べている。

資料12 教師A・C・Dのインタビュー内容（抜粋）

教師A：無意識の中で個別の知識から得られる概念にこだわっていることがわかったので、概念より上のところを目指したいと思う。
 教師C：どこかに日本史とはこうであるべきだっていう概念がどこかにあって、すごく腹立たしい。
 教師D：自分は社会をどう捉えているのかという部分に関しては、自分も考えるとハッとさせられる部分で、次代の社会を作る生徒たちには批判するにしても肯定するにしても建設的な意見を形成できないといけないうと、それを意識して授業しないといけなうと思います。

3. 教師の省察段階

社会科授業観を省察する上で、何を、どの様に捉え、振り返るのか、4名の教師の振り返りの視点から導き出すと、他者の視点（生徒にとって授業はどうであったかという視点など）、自身の行為の由来となる考え方そのものを振り返る視点（無意識や固定観念を振り返る）が自己の前提を発見し、振り返りにつなげる上で重要であったと言える。

この視点で自己の社会科授業観を捉え、問い直していく省察の段階を4名の教師の省察を統合して考察していくと「行為の意味について」「授業理論について」「社会科授業観について」「新たな社会科授業観について（教科の目的の再解釈）」という異なる対象に対する問い直しが行われていた。この問い直しの段階には順序性はなく、複数の省察が同時進行的に起こっていることも確認された。

例えば、教師Cは初回のインタビュー調査では「その歴史を学ぶことで色んな視点を身につけてほしいなと言うか勤務校のスクールプランじゃないけどもそれを学ぶことでどう生かされるのか現実社会に、というのが大きな目標としてある見方考え方とかかな。」と述べている。つまり、明確な教科の目的が定まっていないことが語りからうかがえる。しかし、後に教師Cが価値判断を取り入れた授業実践を行った際のインタビューでは「具体的知識から概念的知識を形成して価値判断できるようになって、社会参画する授業ができ

ればいなくて。ただ、社会のルールに乗っけられるだけでなく、少しでも疑問や意見とか考えを持って、出来るなら行動して欲しい。」と述べている様に、教科の目的が再解釈され、より明確になっている。これは教師Aにも同様で、教科の目的が再解釈される中で、それに合わせて授業で目指すべき姿や授業理論も連動して変化しているのである。

ただし、曖昧な教科目的の状態からすぐに再解釈がなされるわけではなく、教師Bの様に現状の実践の意味を問い直すことから始まり、授業改善を行いながら省察し続ける様子もみられた。

繰り返す中で、自己の社会科授業観が明確になる、または自己の無意識的な固定観念に気付くことにも繋がり、より深い省察へと深化していく。日々省察を繰り返す中で、教科目的への再解釈が進み、それに合わせて授業のあり方も変化していくと考えられる。

4名の教師の省察の特徴をふまえて、社会科授業観を問い直す省察の対象は「授業に関する行為」「授業理論」「社会科授業観」「教科の目的の再解釈」の4つが確認された。確認された省察対象に応じて4段階に区分された授業省察モデルについて次章で述べていく。

Ⅳ 社会科授業省察モデル

4名の教師にみられた省察段階の分析をふまえると、社会科教師の省察の過程には、既存の社会科授業観を基盤とした省察期（シングル・ループ）、新たな社会科授業観を基盤とした省察期（ダブル・ループ）の2つが存在し、2つのサイクルを往來する中で教師たちは授業を改善していた。新たな社会科授業観を基盤とする省察期へと移行する契機として、「授業に関する行為」「授業理論」「教科の目的」に対する自明の考え方への問い直しがみられた。4名の教師の省察事例をもとに、問い直しの対象ごとにⅠ～Ⅳの省察段階を設定し、その段階で教師自身またはメンターなど同僚教師が何を問いかける事で省察が促されるのかを社会科授業省察モデルとしてまとめると表3、前述した2つの省察期を連動させて図示すると図1となる。

提案する授業省察モデルを活用することで、教科の目的に依拠した授業改善へとつなげることを目的としている。活用の場面は、教師個人が自己の社会科授業観を認識し、問い直していく場面、教師間のメンタリング及びコーチングなどの場面だけでなく、研究授業後の検討会などで、自他の社会科授業観を共有した上での意見交換も可能になると想定している。

表3 社会科授業観を問い直す授業省察の流れ

省察Ⅰ	行為の省察 実践を問い直す →発問・教材選択・授業構成などを検討
省察Ⅱ	理論の省察 授業理論の問い直し →教科の目的を実現する授業理論であったかを検討
省察Ⅲ	価値の省察 社会科授業観の問い直し →条件（学習内容や学習者）と授業理論との相性の検討
省察Ⅳ	解釈の省察 教科目的の解釈の問い直し →市民的資質の育成の解釈として妥当であるかの検討

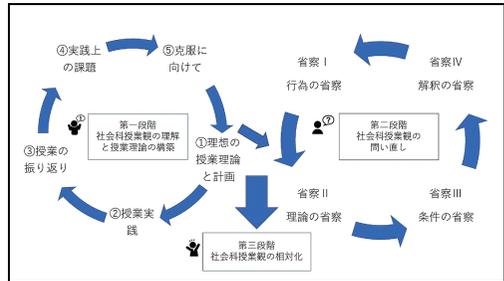


図1 社会科授業観を問い直す省察モデル(筆者作成)

まず省察Ⅰの段階は、本時の授業計画通りに実践出来たかを振り返る段階である。この段階では発問とは、教材とは、授業とはどうあるべきかなど、授業実践に関わる行為の意味を問い直す。筆者が実施した10名の教師へのインタビュー調査において、多くの教師にとって教科の目的を自分なりに解釈した経験は少なく、「初めて考えた」と言う反応が大半であった。そのため、唐突に教科の目的に関する省察を始めるのではなく、日々の授業実践で自明のものとして実施していたこと、考えてきた価値観などに対して「なぜそうなのか」という問いを投げかける事から省察を始める事が有効であると考えられる。

省察Ⅱの段階は、省察Ⅰの段階で生じた、「なぜこの授業実践を実施したのか」と言う問いの答えとなる社会科固有の授業理論⁵を問い直す。例えば、教師が解釈した教科の目的は「社会をわかる」ことで、「授業では個別具体的な知識を習得し活用することにある」という理論が実践の背景にある場合、省察Ⅱの段階では目的自体の問い直しではなく、「社会をわかる＝個別具体的な知識の習得」という実践の背景となる授業理論が妥当であるのかについて検討する。この段階の省察を行うと、自分が解釈した教科の目的を授業化するための方略が充実していくと考える。

省察Ⅲの段階は、条件の違いを考慮することで社会科授業観を問い直す。教師が解釈した教科の目的は、いかなる条件（学習内容や学習者）においても一貫し

て適応するのか、もし条件によって異なるのであれば、異なる部分と普遍的な部分とはどの様に区分されているのかを問う。例えば、学習内容による目的の違いとは、フランス革命と古墳時代という内容的にはかけ離れた授業でも教科の目的解釈は同じなのか否かという問いである。この様に、教師により解釈された目的達成のために、いかなる学習内容も寄与できるのかを問うことで教師の解釈した目的自体がどのような特徴や条件的範囲（学習内容や学習者に依存する範囲）を持つのかを吟味する。学習者によって異なるとは、例えば授業の難易度とは何か、学習者に必要な学びとは何か、授業理論を考える上で作用するのかどうかを考慮することである。

省察Ⅳの段階は、最も根本的な段階で、教師の持つ市民的資質の育成の解釈について問い直す。省察Ⅲの段階で既にこの段階に移行している場合もあるが、市民的資質とは何か、理想とする市民像とはいかなるものか、それを授業で育成するとは授業では何をどうすることが理想的であるのか、授業理論の根本となる部分を問い直していく。ここで考慮すべき点は、教師の理想とする市民像の普遍性と特殊性である。教師が市民的資質の育成を考える際に、眼前の学習者が生きる社会を想定するため、理想とする市民像が特殊な社会（地域や時代による限定的な特徴を持つ社会）を想定している可能性がある。例えば、グローバル化が進み、多くの外国人と接する機会が増えるため、多文化理解が市民的資質には重要であると解釈したとする。この想定は現代社会を生きる学習者にとって必要な想定であるが、民主主義社会に必要な自由や平等、合意形成のための議論や自己の意見を発言する機会の保障、最終的な意思決定をする権利など普遍的な市民としての権利やより良く行使する能力を念頭に置く必要もある。省察Ⅳにおいては、学習者の特徴や地域性に依存する市民と、民主主義社会に生きる市民という両側面から問いかけることで前提の問い直しにつながると考える。

省察Ⅰ～Ⅳの段階は、どこから始まり、どの様に移行しても構わない。例えば、省察Ⅳから問い直しが始まり、Ⅲ～Ⅰの順に今までの前提が問い直されていく場合もあり得る。本稿で分析対象とした4名の教師の事例でみていくと、教師Aの省察は発問や学習者中心の授業内容を問い直す省察Ⅰから始まり、エッセンシャルクエスチョンを考える授業の精緻化を図っている省察Ⅱの段階に位置している。この省察Ⅰ～Ⅱを行っている間に省察Ⅳの教科の目的が再解釈されることで、省察Ⅰ～Ⅱを加速させている。教師Aにみられるように、サイクルは順次性を問わず同時多発するこ

とで他の省察に刺激を与えていくのである。

ダブル・ループ型の振り返りが発生する前提の問い直しは、前提のレベル（授業の1つの行為なのか、教科の目的そのものか）が根本的であればあるほど教師に与えるインパクトは大きいことが推測される。しかし、4名の教師にみられたが、目の前の授業における行為の前提（例えば発問など）から問い直しなれば大前提である教科目的の解釈の問い直しに至らない場合もある。実践上のあらゆる行為や考えを問い直した延長線上に教科の目的を再解釈する機会が生じていると考えると、ダブル・ループ型の振り返りとは、問い直す前提のレベルの大小はあれども、常時シングル・ループとダブル・ループを往復させることで省察を深化させていることがわかる。

V 結論

本稿の成果は、4名の教師の事例分析を通して、前提を問い直す省察を行うための契機、省察を促進させるための要因を明らかにしたことで、教師が外発的な経験（異動や衝撃的なできごとなど）に依らずに、内発的な意思で授業省察を行うための方略を授業省察モデルとして再構築した点にある。

再構築した授業省察モデルは、自己の授業のあり方が見いだせない入職初期、固定した社会科授業観の限界を感じた中堅期以降の教師を想定して開発した。対象となった4名の教師たちは、日々の授業実践の中で何気なく行っている行為（発問・教材準備など）を自明のものせず、問い直しの対象とする事から始めることで教科の目的を再解釈するという段階へと進んでいった。

教師達が自明としている行為や目的を問い直しの対象とする機会として、自己の専門科目以外の教科を担当することが強く影響していた。他の科目を担当することで、従来の教科教育に対して教師が抱いていた規範（例えば、日本史の授業はこうあるべきだといった固定観念）が絶対的なものではなかったと考えるようになり、省察が促されたと言える。このことから、高等学校社会科教師こそ自己の専門性に固執するのではなく、幅広く社会科として教科をとらえ、授業を行うことで教師自身の無意識的な固定観念を顕在化し、問い直す機会へとつながる。自己の社会科授業観を相対化する事で、自他の考えを区別し、他者と共同した授業実践や授業検討が可能になる。

本稿では、授業の基盤となる教師自身の授業理論を思想的基盤と合わせて問い直し、授業理論の改善へとつながる過程を明示した。教師Aや教師Cが、教科の

目的を再解釈する中で、新たな授業理論を考える際に、社会科教育研究の成果を改善に取り入れたように、提案した授業省察を行うことで研究と実践の主体的な往還へと繋がるのが期待される。

【註釈】

- ¹ 峯 (2011) による PDCA サイクルも同様に授業理論ごとの授業改善の必要性を述べている。
- ² 梅津は省察を促す6つの質問を設定しているが、そこには社会科授業の固有性（市民的資質について、市民的資質の育成について）を見出すことは難しい（梅津2019, p.288）。
- ³ 10名の高等学校社会科教師に対して社会科授業観（教科の目的解釈、勤務歴での考え方の変化、現在の授業）についての予備調査を行った。この調査では、10名の教師の勤務校における授業観察とインタビュー調査（30分～1時間程度）を併せて実施した。
- ⁴ 自ら方向づけられた学習を後押しすることを目的とした活動であるコーチングとメンタリングはイギリスでは併用して用いられる類似した関りとされている（鈴木2013）。
- ⁵ 社会科教育の本質的目標につながる理論が、社会科固有の授業理論となる（岩田2001, p.17）。

【参考文献】

- ・石井英真 (2013) 「教師の専門職像をどう構想するか－技術的熟達者と省察的実践家の二項対立図式を超えて－」『教育方法の探究』16, pp.9-16.
- ・石川照子 (2018) 「社会科教師教育のためのメンタリングの方法論の開発－日本史教師の省察支援の場合」『社会科研究』第89号, pp.1-12.
- ・岩田一彦 (2001) 『社会科固有の授業理論・30の提言－総合的学習との関係を明確にする視点－』明治図書.
- ・梅津正美 (2019) 「協働・対話による社会科授業の創造と授業力の形成－社会科授業研究方法論の再構築－」, 梅津正美編著『協働・対話による社会科授業の創造－授業研究の意味と方法を問い直す－』東信堂, pp.284-290.
- ・川口広美 (2020) 「社会科とはどのような教科か」, 日本教科教育学会編『教科とその本質－各教科は何を目指し、どのように構成するのか』教育出版, pp.86-91.
- ・草原和博 (2006) 「教科教育実践学の構築に向けて－社会科教育実践研究の方法論とその展開－」, 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科編『教育実践学の構築－モデル論文の分析と理念型の提示を通

して－』東京書籍, pp.35-61.

- ・F.コルトハーヘン著, 武田信子監訳『教師教育学－理論と実践をつなぐリアリスティックアプローチ』学文社.
- ・戈木クレイグヒル滋子 (2016) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ改訂版 理論を生みだすまで』新曜社.
- ・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.
- ・Schön, D. A. (1983) “The Reflective Practitioner” = 柳沢昌一・三輪健二監訳 (2007) 『省察の実践とは何か－プロフェッショナルの行為と思考－』鳳書房.
- ・鈴木麻里子 (2013) 「英国におけるメンタリングとコーチング～Parsloe and Leedhamの理論をもとに～」『流通経済大学スポーツ健康科学部紀要』第6巻, pp.75-84.
- ・スティーブン・J・ソートン (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－主体的な学習者を生む社会科カリキュラムに向けて－』春風社.
- ・諏訪英広 (2017) 「専門家の学びの共同体」, 日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』, 学文社, pp.282-285.
- ・田中里佳 (2019) 『教師の実践的知識の発達－変容的学習として分析する－』学文社.
- ・棚橋健治 (2007) 『社会科の授業診断－よい授業に潜む危うさ研究－』明治図書, p.16.
- ・中尾敏朗 (2013) 「社会科の授業記録における主観的な記述－質的研究としての授業研究の発展に向けて－」『社会科教育研究』第120号, pp.1-9.
- ・中田正弘 (2019) 「ALACT モデルを活用したリフレクション」, 学び続ける教育者のための協会編『リフレクション入門』学文社, pp.38-45.
- ・西口利文・梶田正巳 (1998) 「自分の授業を知る」, 浅田匡ら編著『成長する教師－教師学への誘い』金子書房, pp.147-160.
- ・峯明秀 (2011) 『社会科授業改善の方法論改革研究－資質形成の相違に応じた螺旋 PDCA サイクル－』風間書房.
- ・Mezirow, J. (1981). “A Critical Theory of Adult Learning and Education”, *Adult Education*, vol.32(1), pp.3-24.
- ・渡部竜也 (2013) 「我が国の社会科授業研究の特質とその意義－技術的熟達者の視点から反省的実践者の視点へ－」『日本教科教育学会誌』第35巻, 第4号, pp.89-94.