

小学校社会科の単元展開における教師の実践的思考の研究 —教師にとって「都合の悪い子ども」を契機にして—

A Study of Teachers' Practical Thinking in Developing
a Unit of Social Studies in Elementary School:
Taking "Unconvenient Children" as an Opportunity for Teachers

坂 井 清 隆

Kiyotaka SAKAI

福岡教育大学教職実践研究ユニット

(令和5年9月7日受付, 令和5年12月22日受理)

本研究は、学習者の言動や反応に応じて教師が単元展開をどのようにアレンジしたかを「可視化」することによって、学習者の学習効果や若手教師の育成に与える影響を更に深く追究することを目的とする。そこで、田代(2010)の授業実践の研究方法を援用し、単元の展開過程を「様相＝相関図」として示し、教師自身の意思決定や、教師と子どもの関係性などを把握する単元展開の様相—解釈を試みた。

研究の結果、D教諭の実践的な思考に関しては、子どもの発想や言動などを敢えて取り上げることによって、単元の1単位時間をつないでいこうとする思考が見られた。また、教師としての成長としては、無自覚だった自身の子ども観や授業観を捉え直しつつ、子どもを個性ある存在として、子どもの思考やこだわりを中核にした授業展開、単元展開を行う重要性に気づきつつある姿が見られた。

キーワード：単元展開の様相—解釈 相関図 教師の実践試行と教師の成長

1. はじめに (問題意識)

筆者は、これまでの研究(坂井2018 2021a 2021b)¹⁾で、「単元の展開に関する実態の記録」の表し方や解釈に関する研究方法を開発し、それに基づいて事例(小学校社会科3事例)分析を行ってきた。これまでの研究で「単元展開の様相に関する実態の記録」が、教師の授業実践力の向上に非常に有用である可能性が高い事がわかった。また、単元展開のアレンジに関わって特徴的な教師の働きかけや学習者の実質的な学びがあったことを明らかにした。さらには、そのことが若手教師の単元展開の際の自信に繋がっていることが示唆された。よって現在も、より多くの「単元の様相に関する実態記録」を作成し、その解釈に関する研究を深める事を継続している。

このような「単元展開の様相に関する実態の記

録」は、急速に若年教師が増え続ける昨今に至っては、学習者の実質的な学びを深めるための教師の実践力の向上に寄与できると考えている。

ところで、「単元を展開する」とは、一体どのようなことだろうか。「単元」と「展開」について考えてみたい。

単元(unit)²⁾は、「学習内容を断片的に取り扱うのではなく、有機的なまとまりのあるものに組織し、構成したもの」を指す(吉本1996 p167)。

では「展開」³⁾するはどういうことだろうか。それは、単元を構成する各授業の「つながり」に他ならない。1単位時間の授業は、その時間で自己完結するものではなく、前の時間、その時間、後の時間の授業とつながり、有機的関連的に「展開」される。その関連のさせ方によって、単元＝教育内容の深まりや広がり、発展性、学習効

果が期待されるのである。1 単位時間の授業が自己完結し、「ブツ切れ」していたらどうであろう。まずもって学習者の思考は分断され、学習内容が、その学習者の内面で定着したり、発展したりすることはあまり期待できないはずである。佐藤（2009）が「教師は、絶えず計画を立て、カリキュラムやプログラムを修正し、授業の中で多岐にわたる複雑な選択と判断を繰り返し、自らの信念や理論に即して日々の教育活動を展開している」⁴⁾（下線は筆者）と述べているように、単元の「修正」と「展開」こそ、教師の重要な実践的力量なのである。

このような 1 コマの授業を有機的に結びつけていくような単元展開の力は、一朝一夕ではつくものではなく、やはり特別なトレーニングを積むことによって育成されていくものである。

これまで述べてきたように、近年「単元づくり・授業づくり」に関して、教師主体の「授業・単元設計」から、学習者主体の「学習デザイン」⁵⁾に実質的に転換していくこと、なおかつ、それに伴って、学習者主体の「学習デザイン」ができるような教師の実践的力量の向上が求められている。それにも関わらず、単元展開における力量形成に関して、教員養成段階及び現職における教師教育はほとんど行われていない。

よって、筆者は、特に実践的力量形成が求められる教師教育に鑑みた場合、単元展開のプロセスにおける教師の意思決定の有り様及び学習者の実質的な学びに関する詳細な考察と、学習者の学びを捉えながら単元展開の改善を図る教師の実践力を向上させていくための明確な手立てが必要であると考えている。

2. 本研究の動向（先行研究）

佐藤・岩川・秋田（1990）は、教師の授業に関する力量形成に関して、熟練教師と初任教師のモニタリング記録を数量的なカテゴリー分析とともに質的な個性記述法を用いて、教師の「実践的思考様式」を明らかにしている⁶⁾。

田代（2011 2017 2019）は、カリキュラム評価の観点から単元（カリキュラム）における複数の授業について授業分析を行い、そのつながりを詳細に検討した研究を行っている。具体的には生活科（3 時間）⁷⁾や社会科（3 時間）⁸⁾、総合的な学習の時間（5 時間）⁹⁾の各時間の授業記録に基づいて授業分析を行い、それぞれの連続性及び関連性を明らかにしている。

佐藤らの研究は、一単位時間の教師の実践的な思考の有り様については、量的にも質的にも詳細に検討され、授業展開における重要な要素が明示されているが、授業と授業を「つないでいく」実践的力量についてはほとんど触れられていない。

田代の研究は、一単元の基幹となる授業（特に話し合いの授業）を対象に授業分析を行い、特に教師の発問の内容や子どもの発言の関連性について詳細に検討されていることはカリキュラム評価の観点からも大きな一歩であると考えられる。特に言語的トボスとして学習内容の展開図を示したことは、本研究は大きな示唆を得ている。

ただ、単元展開全てに関わる教師の指導性（具体的な運用状況やその際の意思決定など）については十分には明らかにされておらず、田代も、「学習内容に関して見えなかったものが見えるようになるための教師の修練というものは一体どのようなものなのか、教師教育の観点からよく考える必要がある」（2019 p108）や「カリキュラム研究として、長期に亘る単元展開の中でどのような授業をどれ位、分析すればよいのか、といった点についてのより詳細な検討は、今後の課題である」（2011 p57）と述べているように、教育方法学及び教師教育学的な観点から今後の「単元（展開）研究」が求められていると考えられる。この点において、安彦の『授業』を『カリキュラム』の展開過程と考え、改善すべき対象が教育内容、組織原理、履修原理、教材、授業時数、学習形態などの『カリキュラム』を構成する内部要素のうち、どれに焦点づけられるのか、を明確にする必要がある¹⁰⁾という指摘は示唆的である。

近年、多くの研究者が、「1 時間 1 時間の単位授業は、（中略）独立しているが連続しているのである。前時までの授業の経緯を踏まえ、同時に次時以降の授業をしっかりと視野にに入れて連続する授業づくりが大事」¹¹⁾「教師は、教室の外で開発されたカリキュラムや教科書やプログラムの受動的な遂行者ではない」¹²⁾、「教師が単元の主体的な調節者になることの重要性」¹³⁾「子どもたちの生きられた経験や変容の物語をデザインするカリキュラム・メーカーとしての役割を担う」¹⁴⁾等を指摘していながらも、単元の展開に関する実態を学習者の言動や教師の働きかけ・意思決定の観点から詳細に分析し、単元展開の改善に向けた要諦を明示した研究はまだない。加えて、一単位時間の授業の分析等の研究は豊富になされているにも関わらず、単元展開そのものを対象として精緻に分析し、教師の実践的力量を明らかにした研究

は、管見の限りない。他方、大学の教員養成課程において、このような単元展開に関する実践的力量形成の育成は、ほぼなされていないのが現状である。

3. 研究の目的

本研究は、学習者の言動や反応に応じて教師が単元展開をどのようにアレンジしたかを「可視化」する事によって、学習者の学習効果や若手教師の育成に与える影響を更に深く追究することを目的とする。

このことによって、順応性や柔軟性が十分でない若手教師に対して、単元展開を改善する「勘どころ」や学習者の特徴的な言動を捉える「具体的な場面」を明示することになり、若手教師の実践的力量の形成に資することができると考える。さらには、他の教科や他校種への参照可能性を示すことも可能になると考える。

したがって、本研究のリサーチクエスションは、教師の単元展開における実践的力量はどのように向上したのか、また、学習者の実質的な学びはどのようなものか、さらに、大学教員の「教師の単元展開の改善に関わる実践的力量形成」に資する具体的な手立てとはいかなるものか、とする。

なお、本小論では、事例研究（Case Study）として「教師の単元展開における実践的力量はどのようなものか」をリサーチクエスションとする。

4. 研究の方法（単元展開の様相—解釈）

本研究では、教育内容、所謂「単元」が、実質的に生成・発展した様相を明示することが必要である。そのために、田代（2010）の「様相—解釈」¹⁵⁾を研究方法として採用している。田代の「様相—解釈」研究は、1単位時間における教師の指導上の特徴や授業の可能性、子どもの発言の意味などを関連的に明らかにする授業実践研究の方法である。そのため田代は、1単位時間の授業全体の構造を感覚的に把握できる「様相（発言表）」として示し、「授業記録」と併せて、分析・検討を行っている。本研究の方法論は、この「様相—解釈」による授業研究方法を、単元の展開過程を考察するツールとして援用している。具体的には、実際の単元展開を対象とし、その展開の状況（計画との差異、授業内容の深まり、停滞など）について、子どもの反応と教師の思考（及び外部の観察）などを図で示し、その関係性を把握

するものである。つまり、「単元の様相—解釈」は、事前に計画と実際に展開した単元の状況を「様相」（「単元の相関図」と称す）として示し、それに基づいて、教師の実践的思考や子どもの実質的な学びを考察する。これによって、教師がどのような観察・意思決定・実行を行ったかを捉えるとともに子どもが学び得た教育内容も明示できると考える。

教師は、「一まとまりの教育内容」を意味する「単元」を自ら構成・計画し、実施していかねばならない。その際、当初の計画通りに単に学習内容を「消化」していくのではなく、学習者の興味や関心時、疑問を取り込みながら、計画を再構成しながら学習内容を発展させていく必要がある。ただ、このような単元の再構成することに関して、教師は無自覚であることが多く、これまでの経験知や「見様見真似」といった感覚的なものに依拠している傾向がある。特に若手教師の中には、経験知も少ないため、教科書の計画通りの授業展開をしている教師も多い。順応性や柔軟性がある教師の単元展開の実際と学習者の実質的な学びの姿を、一目でみてわかるような「図」として示すことは、若手教師にとってはその「勘どころ」を学ぶ機会となるし、ベテラン教師の単元展開の「コツ」の自覚化を促すことにもつながるのではなかろうか。

また、本研究は、「単元展開の様相—解釈」研究に基づいて、教師の実践的思考の働きや学習者の学びの姿を「見える化」することが、大学教員による教師教育研究への貢献に期待できる。教員養成課程において、ベテラン教師の様相図を用いて、教師の特徴的な働きかけや単元をアレンジする契機となった学習者の言動を検討させることは、将来教師を目指す学生にとって有効な手立てになる。一方、現場の若手教師に対しては、アクション・リサーチ的な観点¹⁶⁾から、相関図の作成と解釈を通して、単元の発展可能性や教師の指導上の特徴をより明確に明示できると考える。

5. 研究の内容

筆者も、現職時代に「都合の悪い子ども」¹⁷⁾がいた。なぜ、都合が悪かったのだろうか。都合とは何なのだろう。

端的に言えば、都合＝自分（教師）が思った通りの授業を進める際に、都合がわるい＝「邪魔をする子ども」がこれに当たる。綿密に計画をした授業であればあるほど、邪魔をされたら困るし、

設定したねらい（主眼）に到達しないのではないかという不安に駆られる。このような考えは、教育内容ありき、教師の手立てありき、予定調和的な学習の構成によって形作られている。そこに子どもの柔軟な発想やその子ならではの考え方、まさにその子の「個性」が、授業展開に入り込む余地はない。教師の授業展開に従順に乗ってくる子こそが、「都合の良い」子なのである。教師にとって都合の悪い子は、授業展開において捨象され、その結果、仕方なく従順になるか、反発する結果を迎える。

これまでの授業研究会での経験もこのような状況に拍車をかけることになる。教師の教え方（指導）について、例えば、指導案（指導計画）や授業展開の教師の意図、授業のねらいに対しての学習者の到達度（授業者の実感）など、「教師」にウェイトを置いた議論が続く¹⁸⁾。その為、指導案通りに展開する、そうしなければ授業研究会で心理的な圧迫感を感じるようになった教師が数多くいるのではないだろうか。

子どもの個性を大事にした授業、子どもの多様な考えを授業に活かす、個別最適化した学び…など、近年、学習内容だけでなく、学習者自身の学びの個性が重要視されるようになった。そのため、先に子どもありき、子どもの出方によって、授業展開を変更していく実践的力量が求められるようになった。つまり、教師の都合ではなく、その子の言動が、学習内容の深化・発展に大きく関わることを判断し、それによって展開を変更していく意思決定が必要なのである¹⁹⁾。

そもそもこのような個性的な子供の見取りや向き合いについては、我が国の民間教育団体である「社会科の初志をつらぬく会」の機関紙「考える子ども」で、数多くの事例を見ることができる。この機関紙では、教師にとって都合が悪い（と感じている）子どもと真正面から向き合っている教師の姿が赤裸々に綴られている²⁰⁾。

この社会科の初志を貫く会のリーダー的存在であった上田は「教師はいつも子どもに迎合されつけているせいか、不都合に弱いのである。いつも自分の都合に合わせていながら、それを教える義務とか愛情の発露とか、きれいごとで飾っている。しかもそのことが無感覚無自覚になされている（後略）」²¹⁾と述べている。問題とすべきは、上田がいう「無感覚無自覚」な点であろう。

6. 研究の対象

(1) 対象（抽出児）

本研究の対象は、K市L小学校6年生の担任D教諭の教育実践である。D教諭には、苦手（都合が悪いと感じている）としているM児がいた。M児は、授業中「何んで？何で？」と聞いてくることがあり、答えると「それは違う」「そんなん意味ない」「だめだ」などネガティブな発言を繰り返すのである。その度に授業がストップし、「そんなこと言わないで」「今言うことではないよね」と注意することになる。所謂D教師にとって「都合の悪い子ども」である。ただ、D教師は、このM児を生かした授業展開、単元展開をしたいという願いももっている。よって、M児を本実践における抽出児²²⁾とする。なお、M児を対象に分析を行うことに関しては、学校長の許可を得るとともに、担任を通してM児の保護者に許可を得ている。

(2) 実践の概要

- ・単元とその展開状況：小学校6年社会科「聖武天皇と大仏づくり」（全7時間）
- ・実践日：2021年7月
- ・資料—1 単元展開相関図を参照されたい。

7. 考察

ここでは、資料—1の「相関図」を中心に、資料—2のD教諭へのインタビューも加えて考察していきたい。

1時目 D教諭は、学習課題「聖徳太子がつくろうとした世の中はどんな世の中だったのか？」を提示している。この学習課題は、教科書掲載のものとはほぼ同様で、特に工夫されたものではない。D教諭は、導入でのM児の発言に対しては、特に反応することはなかった。しかし、その後のM児「法隆寺って何？」「これどこにあると？奈良、知らん」「聖徳太子は聞いたことある。十人の話をいっぺんに聞いたとやろ。」「天皇？」などの発言に対しては、丁寧に反応している。単元に入る前に筆者と「都合の悪い子を生かした授業づくり」について、若干のレクチャーを行っていたためか、その「助走」としてM児に対応しているようにも感じる。ただ、「冷静に対応しようと自分に言い聞かせた。」とインタビューでも語っているように、M児のペースを受け止めようとしているとともに、M児の発言を何とかして次の授業の「接続点」として探し出そうとしているこ

とがうかがえる。

2時目 学習課題「どのようにして天皇中心の世の中になったのか」について学習問題を設定する。この学習課題を提示する際のD教師の発言に「Mさんが前の時間に言ってたんだけど」があった。インタビューでも、M児が「逆に天皇の存在について気になっているのではないかと捉え直しているところにM児の発言を生かそうとする構えがうかがえた。授業中、特にM児の様子は特に変化はなかったが、授業の展開を取えて遮るような発言はなかった。しかしながら、M児にとっては、社会科の教科書に出てくる漢字表記の多さが堪えるようで、「漢字ばかり」などのつぶやきが多く聞かれた。D教諭のその後の板書を見ても、学習内容の「周辺部」についても細やかに対応していることがわかる。

3時目 学習課題「聖徳太子死後の世の中について調べる」D教諭は、M児が漢字を苦にしていることから学習に停滞感があることを感じ取っている。そのため、教科書にはルビがふってあることを伝えたり、板書の漢字にもルビを付けたたりして、M児の歴史学習に向かう気持ちを喚起しようとしている。授業の終盤でM児が発した「二人が、蘇我氏とバトルしとる」が、D教諭のアンテナに触れている。インタビューからもわかるように、D教諭は、M児が中大兄皇子と中臣鎌足、そして蘇我氏との政争を「バトル」と表現したことを踏まえ、何が原因で「バトル」しているのかを追究することが、M児をこの後の授業展開や単元展開生かすことにつながっていくと感じている。またM児の「天皇をしのぐ力をもった蘇我氏」のつぶやきにD教諭は反応し、次時以降の学習に「天皇の存在の大きさ」や「天皇が行ったこと」を中心に進めることを考えている。

4時目 学習課題「聖武天皇が、どのような政治（政策）を行ったのか調べる」D教諭は、M児が大仏に興味を示すことを、前日のインタビューで予想していた。ただ、M児は、教科書に記述している疫病の流行、地方の反乱、自然災害などを背景として、聖武天皇が大仏づくりを行ったことについて納得しているようではなかった。その中でD教諭は「大仏は、意味あると？」というM児のつぶやきを聞き逃さなかった。瞬時にD教諭は「Mさんが今つぶやいたけど、大仏づくりって、意味があったと思う？」と全体への発問を行っている。するとたくさんの子どもが、ざわつきながら、色々なことをつぶやき始めた。その後、大仏（づくり）の意味を追究すべ

く、大仏を造るに至った背景や実際の費用、人々の協力などを詳しく調べる時間として設定することになる。このような調べる内容は、子どもたち自身から出てきたことから、この瞬間こそが、本単元の「動き」の契機になっていると考えられる。

5時目 5時目は、予定した内容を変更して、学習課題「聖武天皇の大仏づくりについて詳しく調べる。」を設定している。単に大仏づくりを教科書の記述に沿って書き写すのではなく、「大仏づくりの意味とは何か？」を追究するために調べる活動になっている。5時目のM児の発言は、「大仏のような大きなモノを造るのは大変（重労働）」だから「意味がない」というものである。つまり「重労働」と見合ったモノがそこにある、もしくは感じられることが、その「意味」を実感するものとなる。その証拠に、M児が、「仏教を信じている人は大仏ができれば嬉しいんじゃない？」（P児）「伝染病とか地震とかあったけん大仏にお祈りしたいんじゃないの」（K児）などの発言には、揺さぶられていることがうかがえる。「信じる」や「祈る」ことが「重労働」に対して「意味ある行為」と言うことに気が始めていると推察できる。このようなやり取りに対して、D教諭は、インタビューで一番先に「きょうはよくMが頑張っていてよかった」と発言している。これまで日常的に都合の悪さを感じていたM児の発言を契機として単元を展開したことが、M児の新たな一面を発見することにつながったといえる。D教諭は、授業の最後に「聖武天皇の立場、当時の民衆の立場から、大仏づくりについて考えてみよう」と投げかけている。社会的な見方考え方を働かせる具体的な発問として、次時の学習に繋がりを示すものであると考えられる。

6時目 6時目は、相関図の太線で示している通り「聖武天皇の大仏づくりの意味について話し合う」時間である。予定していた5時目の内容が5時目と6時目にわたって展開されている。しかも「大仏づくりの意味」は、M児のつぶやきをD教師が取り上げたことによって、学級全体を巻き込む「課題」として設定されている。学級を二分した（正確には 意味がある：7 意味がない：3）討論となった。D教師は、ほとんど発言することなく子どものたちの発言を見守っていた。授業後のインタビューでは、「人間の力ではどうしようもないことを仏様にすがろうとする思いは、今にも通じるところがある」と語っている。これは、奈良時代の民衆と現在の人々の関係性を、F

児の「じゃあ今だって神社とかお寺とかあるのはなぜなん」という発言で気付かされているのである。

同様にM児も「確かに」と納得している様子が見えてくる。このM児の納得は当時の共同体の共有価値に認識している姿に他ならない²³⁾。このように、歴史的事象と現在の事象を結びつける子どもの発言によって、自分の考えを捉え直し、「大仏づくりの意味」を捉え直している姿は、社会科でめざす公民としての資質・能力の側面あると考えられる。そして、D教諭自身、インタビューで「当時の社会不安とか、疫病の恐ろしさを少しでも感じて、大仏に願いを込めたことは、Mも感じていたと思う」と述べていることから、M児の内面をこれまで以上に深く掘り下げている様子が見えてくる。

7時目 カリキュラムの都合上、7時目は、6時目に予定していた学習内容とほぼ同じ内容となった。

単元を通して

相関図を眺め渡して見ると、予定の5時目が、実際の展開の5時目、6時目に該当している。5時目の計画では「聖武天皇の大仏建立について調べる」であったが、実際の展開では「大仏づくりの背景や具体的な作業について」調べ、それを根拠に「聖武天皇の大仏が意味があったのか」について6時目に議論している。この伏線となるのは、2時目や3時目、4時目のM児の発言であることがわかる。これらのM児の発言をD教諭が丁寧に受け止め、次の時間の内容につなげている。

単元全体の時数については、計画段階と変更はないが、6時目「大仏づくりの意味について話し合う」時間は、明らかに子どもから発出された学習課題を追究する時間であり、「昔から残っているもの」の意味について、M児が思考を巡らす時間となっていることが見えてくる。そして、実質的にこの5時目6時がこの単元展開の「山場」であったことがわかる。

この相関図を見たD教諭のインタビュー内容からは、自身の単元展開について「子どもを生かす」という視点から振り返っている。また、単元全体を見渡して「停滞」や「厚み」などの言葉を用いて、具体的な場面を想起して語っている。これらのことから、意識して単元を展開すること、1コマの授業をつなげて、単元を通して学習内容そのものを深めていくことの重要性に気づいていると言える。

M児に関しては、これまで良いところはたくさ

んあるが意固地な性格（授業を邪魔する）という捉えをしていた。しかし、M児の「意味ない」という発言を、敢えて取り上げ、単元の展開に生かしたことにより、「邪魔をする」「引っ掻き回す」という一時的表面的なものから、「本当はその意味が知りたい、わかりたい」というM児の思いとして捉え直していることがわかる。

D教諭にとって、M児が、4時目以降、学習内容を深める際の頼れる子供になっている。このことから、その都合の悪さは、自分本位の授業づくり、単元展開に端を発していて、子供主体の授業づくりといいながらも、教師主体で単元の授業も進めていたことに気づいているようである。

8. まとめ

(1) 教師の実践的思考

本事例に関して、教師の実践的思考と力量に関して見て取れたことは、子ども（発想や言動など）を生かして、単元（学習内容）をマネジメントしていこうとする思考である。「〇〇に意味はない」は、最近の子どもがよく口にするフレーズである。D教諭は、M児の発した「意味」という言葉を捉えて、学級全体を巻き込みつつ「大仏づくりの意味」について深く追究する学習活動を仕掛けている。これは、施政者が何事かを進める場合には、そこには、それなりの意味や大義、理由があるということを感じさせるものである。たとえその意味や大義、理由に個人的な理由があったとしても。むしろ、その意味や大義、理由を追体験し、多面的に追究していくプロセスこそ、社会科が究極の目標とする「公民としての資質・能力の育成」に関わっていくのではなかろうか。そこには、「予定調和」も「お約束」もない、子どもが追究した範囲での暫定的な「答え」があるのである。このことについては「科学的ではない」や「社会認識としてはいかがなものか」といった反論も聞かれよう。しかし、その答えは、教科書に書かれていることを鵜呑みにするのではなく、学習者の手によって追究されたものである。その結果「昔から伝わるものにはそれぞれに意味がある」という概念を獲得することができたのである。

(2) 教師の成長

D教師自身は、本実践を通して、「これまで自分に合わない子がいるとは思っていなかったけど、知らず知らずのうちにそのような子として関わっていたことがわかった。授業も全体の進度を調整することが大事だと思っていたけど、結局全

体が見えていなかったのかもしれない。そして、その子なりの考え授業に生かすことが大事だし、その方が授業がさらに楽しくなった。」と語っている。このように、無自覚だった子ども観や授業観を捉え直しつつ、子どもを個性ある存在として、子どもの思考やこだわりを中核にした授業展開、単元展開を行う重要性に気づいている。本研究の目的としては、単元展開における教師の実践的力量の向上に寄与することであるが、それにとどまらず、教育観・子ども観・授業観の更新、いわばD教論の「教師としての成長」の姿も明らかになった。田上（2016）は、教師の自己変革には「自己否定」が必要であると述べている²⁴⁾。田上が言う「自己否定」とは、授業における「わからない」「できない」ことを基盤とした教育観を前提として子どもの思考の発展と変化を担保することである。D教論は、M児という抽出児によって、これまでの自身の子ども観を「自己否定」して、その更新を行った。まさにそれは、D教論の「自己変革」の芽生えであろう。教師は、自分の「守備範囲」の子どものみの発言を受け止め、返し、活かそうとする。そうであるならば、教師は継続して自身の「守備範囲」を広げていく努力を続けなければならない。小西（2022）は「『教える』ことの巧拙」は「教える側に立ちつつ同時に実際にその道を歩いていく人の視点にも立てるかどうか、そういう複眼的思考の存否にかかっている」²⁵⁾と述べている。この意味において、D教論の実践には、「その道を歩いて行く人＝M児」の視点を取り込みながら、学習内容を深化発展させていく姿勢やD教論の複眼的思考の一端がうかがえるのではなかろうか。

今回の教育実践は、研究的に取り組んだ単元でも、プロジェクト型の学習でもない。教科書の内容配列を基本としながらも、「子どもを生かす」ことに腐心し、その結果、発展的な内容を獲得することができた実践である。このことを踏まえれば、本小論は、D教論（固有性）のAction Research²⁶⁾を対象としたCase Studyであるが、「教師にとって都合の悪い子ども」は、現場の教師として誰しもが感じたことがある対象なのではなかろうか。その意味において、本研究の典型性が見て取れるのではなかろうか。

最後に、本研究は、単元展開の様相—解釈という方法論によって、教師の実践的力量を描き出すことを試みた。その結果、単に、試行錯誤しながら子どもを生かした単元展開を行い、学習内容を深めたということに留まらず、教師の子ども観、

授業観、そして教育観がゆさぶられている姿を見取ることができた。これも「実践の豊かさ」がもたらす、「予定調和」ではない、貴重な成果であるといえよう。

今後の本研究の方向性として、カリキュラム評価の観点から述べておきたい。学習指導要領で、単元を通して学習者が「何を学んだか」を重視している以上、教師が「教えた」ことではなく、学習者の実質的な「学び」こそが、評価の対象になるはずである。本研究は、実質的な学びの姿を明らかにする上で、具体的なカリキュラム評価に資するものであると考えられる。また、教師の単元展開における実践知や暗黙知を自覚化言語化することに関しても、カリキュラム評価と関連させて検討を加えていく必要がある。

※本論文は、2022年10月1日第59回日本教育方法学会（慶應義塾大学）自由研究発表資料を加筆修正したものである。

【引用・参考文献】

- 1) 拙稿（2021a）「教師の単元展開における実践的思考の研究」福岡教育大学紀要第70号、第4分冊（2021b）「教育実践におけるD-ODAループの適用可能性に関する研究」福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻年報 第11号
（2018）「質的な授業評価を通じた教師のPDCAサイクルに関する研究—初任者教師を事例として—」九州教育経営学会研究紀要第24号
- 2) 吉本均編（1996）『教授学重要用語300の基礎知識』明治図書 p167
なお、他にも、今野らは、「学習指導のために、一定の目標や主題を中心として組織された教材や経験の単位」、また、松田は「一定の目標によって統一された教材の一分節（中略）経験の一分節」と定義している。
今野喜清・新井郁男・児島邦宏編（2003）『新版 学校教育辞典』教育出版 p503
松田義哲（1978）『教育方法原論』建帛社 p274
- 3) 田上 哲「第3節子どもと教育」日本教育方法学会編『日本の授業研究上巻』学文社 pp66-68
- 4) 佐藤 学（2009）「第六章カリキュラム研究と教師研究」安彦忠彦編『カリキュラム研究入門』勁草書房 p163
- 5) 佐藤 学（2010）教育の方法（放送大学叢書）左右社 pp116-123
- 6) 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ー』『東京大学教育学部紀要』第30巻, pp177-198
- 7) 田代裕一 (2011)「カリキュラムの展開過程の研究ー『発言表』を用いた生活科授業分析ー」西南学院大学人間科学論集第6巻第2号 pp37-63
- 8) 田代裕一 (2017)「授業分析によるカリキュラム評価の試みー授業実践の様相ー解釈的研究ー」西南学院大学人間科学論集 第13巻 第1号 pp1-36
- 9) 田代裕一 (2019)「カリキュラムの展開過程の明示化ー授業実践の様相ー解釈的研究ー」西南学院大学人間科学論集第14巻第2号 pp85 - 119
- 10) 安彦忠彦 (2009)「第I章カリキュラム研究と授業研究」日本教育方法学会編『日本の授業研究』学文社 pp18-19
- 11) 古藤泰弘 (2013)『教育方法学の実践研究』教育出版 p136
- 12) 佐藤 学 (2009) 同 p163
- 13) Stephen J・Thornton 著, 渡部 竜也 山田秀和 田中 伸 堀田 諭翻訳 (2012)『教師のゲートキーピングー主体的な学習者を生む社会科単元に向けて』春風社 p30
- 14) 石井英真 (2020)「カリキュラム・マネジメント再考」九州教育経営学会研究紀要第26号 p11
- 15) 田代裕一 (2010)「授業実践の様相ー解釈的研究ーグループ活動を含む事例の分析ー」『教育方法学研究』第35巻 pp1-11
- 16) 矢守克也 (2010)『アクションリサーチー実践する人間科学』新曜社
- 17) 田上 哲 (2020)「子どもの思考と人間形成に視座をおく徹底した授業分析の視点から学ぶ」鹿毛雅治他編『授業研究を創る』教育出版
田上は、小学校1年生の授業参観した際にA教諭と良子(仮名)のやりとりから「A教諭にとって授業は予定どおり計画どおりに進めなくていけないものであり、それを邪魔する良子は、A教諭にとって都合が悪い子どもである」と考察している。
- 18) 佐藤 学 (2014) 日本教育方法学会編「学びの共同体の学校改革ーヴィジョンと哲学と活動システムー」『教育方法43 授業研究と校内研修教師の成長と学校づくりのために』図書文化 p58
- 19) 藤井千春 (2012)『子どもが蘇る問題解決学習の授業展開ー学習指導と生活指導を合体する指導法の魅力ー』明示図書
- 20) 社会科の初志を貫く会編「考える子ども」
- 21) 上田 薫 (1994)「上田薫著作集14 教育は立ち直れるか・層雲」黎明書房 pp112-113
- 22) 田上 哲 (2016)「教師の自己変革における『自己否定』に関する試論ー問題としての自己肯定と自己否定から抽出見による『自己否定』の省察へー」九州大学大学院教育学研究紀要第18号 pp.29-39
- 23) 小西正雄 (2012)『君は自分と通話できるケータイを持っているかー現代の諸課題と学校教育』講義』東信堂 p103
- 24) 田上 哲 (2008)「授業研究における抽出見に関する基礎的考察ー対象児との比較を中心にー」九州大学大学院教育学研究紀要第11号 pp.111-123
- 25) 小西正雄 (2021)「閑言録 教育, 社会, そして人間について」ERP 株式会社 p7
- 26) Tetsuo KURAMOTO and Associates (2021)『Lesson Study and Curriculum Management in Japan Augmented Edition』FUKURO Publishing pp193-210
倉本は、アクションリサーチを, torbert, B. の研究を踏まえて, 「一人称・二人称・三人称の間主観論」として整理している。

単元の学習活動予定	M児の主な言動	実際の展開・教師の行動と気づき
1. 法隆寺を建立した聖徳太子がつくろうとした世の中について話し合う。	・法隆寺って何？・これどこにある？奈良、知らん。 ・聖徳太子は聞いたことある。十人の話をいっぺんに聞いたとやろ。天皇？	1. 聖徳太子がつくろうとした世の中はどんな世の中だったのか？ ・法隆寺の写真には関心を示す。聖徳太子のエピソードについて知っていることをつぶやく。 ・次時は、天皇中心の世の中を調べることを学習問題として設定することを決める。
2. 聖徳太子が目指した天皇中心の国づくりは、誰がどのように受け継いだかを話し合い、学習問題を設定する。	天皇とかしらん。社会は漢字ばかりでわからん。大仏は見たことある。	2. 「どのようにして天皇中心の世の中になったのか」について学習問題を設定する。 ・M児の天皇の存在について触れた発言が気になった。つぶやきだったが、M児にとってよくわからない天皇の存在について関心を示していると感じた。授業後半、教師の発問や指示に対して無反応であった。漢字が苦手ということもあり、ワークや板書にはルビをふることを決めた。
3. 聖徳太子死後の様子について調べる。	授業後半ほとんど発言なし。ワークシートにも書き込み等なし	3. 聖徳太子死後の世の中について調べる。 ・Mは漢字に対する苦手意識が表出している。そのために学習意欲が阻害されていると感じる。教科書にはルビがふってあることを教師が伝えたと安心していた。 ・Mが天皇をしのぐ勢力をもった蘇我氏にも関心を示す。 ・M児の関心が若干高まったと感じる。
4. 聖武天皇の政治（政策）について調べる。	天皇をしのぐ力をもった蘇我氏。二人が、蘇我氏とバトルしとる。	4. 聖武天皇が、どのような政治（政策）を行ったのか調べる ・聖武天皇の大仏づくりについて気になっているようだ。 ・大仏づくりの背景について、教科書の記述に基づいて説明したが、ほとんど関心を示さない。 ・D教師は、M児の「大仏は意味あると？」の発言を聞き逃さず、これを次の展開に生かさないか考える。 ・「M児さんが今つぶやいたけど、大仏づくりって、意味があったと思う？」と発問する。子供の反応がよく、次の時間に、大仏づくりの背景や実際の費用、人々の協力などを詳しく調べる時間として設定する。
5. 聖武天皇の大仏建立について調べる。	大仏は、聖武天皇が作ったと？知らんやった。大仏を作るのにお金がかかったんやない？大仏は、意味あると？	5. 聖武天皇の大仏づくりについて詳しく調べる。 ・D教師は、大仏づくりに意味があったのなら、どんな意味があったのかをワークに書くように指示した。M児が小グループで活発に話している姿を確認する。F児の発言にM児が似た様子を把握する。D教師は、P児やK児の発言に「あれ動くM児に気付く」。
6. 聖武天皇の大仏建立について調べる。	・大仏つくっても、大変なだけやん（M児）仏教を信じている人は大仏ができたら嬉しいんやない？（P児）→信じてない人にとっては仕事辛いだけ（M児） ・伝染病とか地震とかあったけん大仏にお祈りしたいんやないの（K児）→そうかもしれん...（M児）	6. 聖武天皇の大仏づくりの意味について話し合う。 ・M児は、意味がない立場で発言をする。5時目のK児の発言を思い出し、伝染病や地震などの当時の社会背景をワークに記述する。この時に働き手であった民衆だけでなく大仏建立を決定した聖武天皇の立場にも気付いたことがうかがえる。 ・F児の発言に納得を示すM児に気付く。また、M児が、単に他の意見に反対するだけでなく、納得しながら自分の考えを整理しようとする姿に気付く。
7. 天皇を中心の国づくりについて、学習をまとめる。	大仏づくりは意味があった。述べ260万人以上が動かされた（M児）仏教を信じていた人たちは喜んで働いたかもしれない（K児）信じていたかどうかかわらん（M児）じゃあ今だって神社とかお寺とかあるのはなぜなん（F児）確かに...（M児）	7. 聖武天皇の大陸との交流について調べる。

資料-1 単元展開の相関図

D 教師のインタビュー内容 紙幅の都合上、内容は一部抜粋している（下線筆者）

1 時目

学習課題「聖徳太子がつくろうとした世の中はどんな世の中だったのか？」

D：法隆寺の写真を電子ボードで提示したときに、M さんの「法隆寺って何？」というつぶやきが聞こえてきたので、これに私も反応して「奈良県にある聖徳太子が建てたお寺だよ」と返した。するとすぐに「奈良、知らん」という返事だったので、地図帳で確認するようにした。このやり取りで、「ちょっと困った、いつものペースになっている」と思ったので、冷静に対応しようと自分に言い聞かせた。M は、聖徳太子については知っているようだったので、聖徳太子の話、というか聖徳太子の業績を中心に進めようと考えた。また「天皇」の言葉には、M が反応したので、次の時間のテーマには「天皇を中心とした世の中がどのようにして作られたのか」にしたいと考えた。

筆者：M が授業を進めるのを邪魔した感じがしたか？

D：今日は特にそんな感じはしなかった。もしかして先生（大学教員）がいたから、よそ行きだったかもしれない。いつもはもっと邪魔する、というか余計なことを言う感じがな。

2 時目

学習課題「どのようにして天皇中心の世の中になったかについて学習問題を設定する。」

D：授業の最初から「天皇とか知らん」だったので、また始まったと思った。ただ、逆に天皇の存在について気になっているのではないかと思い、「D さんが、疑問をもっているように～」という言い方をして、全体に、当時の天皇の存在について考えさせるようにした。これは、学級全体には上手くいったと思ったが、D はその後、漢字の難しさがあって、手持ち無沙汰にしていた。ここは改善しないと思った。読み仮名をふるだけで D が学習に取り組めるのであれば、そうしようと思った。

筆者：M さんは、少し変化がでてきたと感じるか？

D：特には感じない。

筆者：「天皇」に M が関心を示しているのは、すごくよかった。D 先生が、M の名前を出して全体に思考を促したのは、よかった。

3 時目

学習課題「聖徳太子死後の世の中について調べる」

D：M は漢字を苦手としているので、社会科の学習以前にこれをなんとかしないといけなと思ってルビをふった。また板書にも読み仮名をつけたプレートを貼った。それがよかったのか、今日は M の表情が明るかった。M は、天皇の存在は、今の総理大臣と同じように政治をする人という認識はもっているようだ。M は、その天皇をしのぐ勢力をもった蘇我氏にも関心を示していた。M の「天皇と蘇我氏はバトルしとる」というつぶやきから、M の関心が高まってきたと感じた。

筆者：政治の動きを M さんは「バトル」と表現したんだろうね。

D：確かに。M は、授業が終わった後にも「先生、蘇我氏はこの後どうなんたん？」とか「二人（中大兄皇子と中臣鎌足のこと）は、バトルせんやった？」などを質問してきた。ただ、あとの質問は上手く答えきれなかったので、M の意欲を削いでしまったと心配した。

筆者：これからどんな感じで展開するのか。

D：今日は M はすごくよかったので、M の「バトル」発言をつかって、聖武天皇がどうやって世の中を治めていったのかを子どもと調べていきたい。予想だけど、M は、「大仏」にひっかかると思う。

筆者：ひっかかるとは。

M：こたわるというか、なんかそんな気がする。

4 時目

D：やっぱりそうだった。M は大仏にこたわった。ただ、教科書に書いてある時代背景には関心は示していないので、ここをなんとかしないと単なる大仏のビジュアルに興味を示しているだけになる。

筆者：そうだね。大仏づくりの背景が大事だね。それで、M さんの「大仏は意味あると？」を聞き逃さなかったのはよかったね。

D：ただ、あの発言は、いつもの M からは出そうだったので、咄嗟ではあったけどその後の展開に活かそうと思った。

筆者：どうして出そうだと思ったのか。

D：M は他の授業でもよく「意味あると？」と発言する。これまでは、スルーしていたけど、この社会の時間にはスルーしないでなんとか「意味がある」ことに気づかせたいと思った。

筆者：それがあの「M さんが今つぶやいたけど、大仏づくりって、意味があったと思う？」と全体への発問につながるんだね。

D：なんか今日の授業は手応えがあった。

筆者：どんな手応え？

D：次の時間につながるというか、ワクワクしている自分がいる。

5 時目

D：きょうはよく M が頑張っていてよかった。

筆者：どんなところが頑張っていたのか？

D：特に大仏づくりの背景に目を向けていた。疫病とか、地方の反乱とか、そうそう地震にも目を向けて、それが社会不安につながっていることを話していた。ただ、大仏づくりの苦

労というか大変さのほうでウェイトが大きくて、「大変なだけやん」というネガティブな発言もしていた。しかし、Pの「仏教を信じている人は大仏ができたら嬉しいんやない?」とかKの「伝染病とか地震とかあったけん大仏にお祈りしたいんやないの」の発言にはMは反応していたので、ゆさぶられていると思った。

筆者：Mさんはどんな反応だった?

D：いつもはなげやりな反応をするけど、なんか聞いているというか、納得まではいかないけど、聞こうとしている姿はわかった。なんかMが変わってきたと感じた。

筆者：次の時間はどうするのか。

D：筆者先生が前に言ったようにここは、「大陸との交流」を変更して、「聖武天皇の大仏づくりの意味」について掘り下げてみようと考えている。Mは、結構悩むと思うけど。

筆者：Mさんのどんな姿を期待する?

D：そうだな。いつもは意固地になるMなので、友達の意見を聞いて、それも踏まえてMなりの考えをつくって欲しい。

筆者：次の授業に向けてどのような準備をするか?

D：「大仏づくりの意味について」みんなが考えられるように、聖武天皇の立場や行基の立場、参加した民衆の立場などを整理しながら、「意味」に迫っていきたい。そのために、当時の時代背景や状況を教科書の記述や資料集に沿ってわかりやすく示していききたい。特にMが活躍できるようにグルーピングも考えたい。

6時目

D：よかった。Mがよく考えていた。ぶっきらぼうな発言や友達の発言を遮るような発言はなかった。なんか道徳のような気もしたけど「大変さ」と「信じる」ことの関係に話になったときはどうなるかと思った。社会(科)から外れていると思った。でも、仏教を中心に世の中を治めよう、鎮めようとしていた聖武天皇の考えやその背景にある疫病とか、地震とか、人間の力ではどうしようもないことを仏様にすがろうとする思いは、今にも通じるところがあるので、よかったと思う。特にMが、Kの「伝染病とか地震とかあったけん大仏にお祈りしたいんやないの」と言ったあとに「そうかもしれん…」とつぶやいたのは印象的だった。

筆者：Mはなぜあそこで「そうかもしれん」と言ったのかな。

D：やっぱりMなりに当時の大仏づくりの意味を感じたからじゃないかな。大仏づくりが大変というのは、作業レベルでの大変さで、それは現代でも大変と思うけど、当時の社会不安とか、疫病の恐ろしさを少しでも感じて、大仏に願いを込めたことは、Mも感じていたと思う。納得まではいってないけど。

相関図を眺めてみて

D：相関図を見ると、Mを生かしていることがよくわかる。あ、Mだけでなく、Mに関わって他の子どもどんな小論したか思い出せる。今までは、予定通りとか変更したとか、ほとんど気になってなかったけど、こうやって並べると、どの時間が厚くなっているか、停滞しているかよくわかる。また、うまくいってない時間、例えば2時目とかは、なんかうまくってない、停滞している。Mを生かしきれていないな。(下線筆者)

1時間、1時間をつなげていくとこうなるんだなと思った。

筆者：こうなるんだとは?

D：なんか切れていないというか、子どもがのってくるというか。しかも5時目と6時目は、大仏づくりの意味について、話し合ったので、たぶん普通にやっていたら、教科書を読んで整理して終わったと思う。なぜ、聖武天皇は大仏をつくったのかは、教科書に書いてあるし、話し合うところとかないと思っていた。Mの発言は本当に助かった。

筆者：どこからがなんかうまく行き始めたと感じたのか?

D：やっぱり4時目ですね。Mの「大仏は、意味あると?」がきっかけになった。P先生(筆者)のにやりとした顔がわかった(笑)この発言を取り上げなきゃと咄嗟に思った。やっぱり「意味」にひっかかった。Mはいつも使う言葉だけど、これを深くしていったら、表面ではなく大仏づくりの深い追究ができるかもしれないと思った。これはMのつぶやきがよかったです。いつもはスルーするけど(笑)

筆者：なぜいつもはスルーするの?

D：面倒くさくなくなると思ったから。なんか引っ掻き回される、邪魔をされるという感じ。でも、こんな風に取り上げてみたら、Mだけでなく他の子どもものってくるってあるんだと思った。P先生(筆者)がいつも言っている「子どもの文脈」ってこれですか?邪魔をされていると思ったら、ちょっと立ち止まって、その子の発言の意味を考えるようにしたい。

筆者：そうですね。

D：Mは、性格として意固地だと思っていたけど、そうじゃなかった。単に「意味ない」と言っているのは、表面上だけで、その意味を知りたいというものだと思えるようになった。Mに似たような子も他にもいるので、これからは丁寧に取り上げていきたい。これまで自分に合わない子がいいるとは思ってなかったけど、知らず知らずのうちにそのような子に関わっていたことがわかった。授業も全体の進度を調整することが大事だと思っていたけど、結局全体が見えていなかったのかもしれない。そして、その子なりの考え授業に生かすことが大事だし、その方が授業がさらに楽しくなった。

