

授業分析によるカリキュラム評価の試み

— 授業実践の様相— 解釈的研究 —

田 代 裕 一

Attempt of Curriculum Evaluation by the Method
of Lesson Analysis : An Interpretative Study on the Verbal Aspect
of Lesson Practice

Yuichi Tashiro

1 本研究の目的

本研究は、授業研究、特に質的な授業分析がカリキュラム評価にどのように貢献できるのか、その可能性の一端を探るものである。安彦忠彦は、日本の授業研究がカリキュラムを改善した例は少ない、それは授業研究が「指導過程・指導方法」中心であり、主に1回の授業を対象としていることによる、今後は単元レベルにおいて少なくとも複数回の授業を取り上げて検討すること、そしてカリキュラム評価の観点から授業研究を位置づけ、そのような「評価」的関心をもった性格の研究を増やしていくことが必要である、と指摘している。¹⁾ 確かに授業研究は一回の授業を対象にすることが多かった。筆者が行ってきた質的な授業分析も同様である。その理由として、授業分析は例え一単位時間であっても相当のエネルギー、時間を要すること、また「指導過程・指導方法」中心でも、その追究自体に価値があること等があげられる。さらに、連続して授業記録を複数回、分析すると、解釈が非常に複雑になり、実践の全体構造や授業間の具体的な関係が不明瞭になって、重要な知見を示すことが困難になるのである。²⁾

筆者は、授業研究はカリキュラム研究と相対的に独立した固有の意義があると考えているが、上述のようなカリキュラム研究の課題への対応として、過去

に、授業の様相—解釈的アプローチを試みたことがある。具体的には、生活科において「発言表」を用いて同一単元の複数回の授業の分析を行い、カリキュラムの展開過程を追究した。³⁾今回は、授業展開がより複雑である小学校高学年の実践を対象として、またカリキュラム評価という観点を意識して、研究を進めたいと考えた。無論、十全なカリキュラム評価とは、教科、教科外の全ての教育活動について組織的に、授業・単元・教育課程の各層で質的・量的に行うべきものであるが、ここでは主要な授業を含んだ（特定の教科での）単元の評価を中心に行う。田中統治は、学力保障はカリキュラム評価を中心にして成し遂げられると述べ、授業評価はこのカリキュラム評価を進める起点であるという。さらに、授業評価とカリキュラム評価には隙間がある、授業評価が授業技術を含む授業の改善を目指すので、教育内容に関するカリキュラム評価まで届かない、その隙間を埋めるのが「単元評価」だと述べている。⁴⁾

なお、現在、授業評価・単元評価は実践者、児童生徒、同僚教師、保護者からのアンケートによる評価の統計処理など、量的な方法はかなり開発されているが、⁵⁾本研究では質的な方法を試み、その可能性を追究することを目指している。

2 授業実践の様相—解釈的研究 …「発言表」の概略

授業実践の様相—解釈的研究とは、授業の構造的全体像（授業を、内容面を含めて形態として示したもの、いわば授業の「様相」といえよう）を作成して、その全体像を分析検討の際、共通の判断基盤にして、授業の特徴・問題性を解釈し指摘するという、授業研究の方法である。さらに、この研究の際に現在、ツールとして用いる「発言表」について言及しておく。「発言表」は、授業での発言を、現象の時系列を壊すことなく「眺め渡す」表であり、授業分析にとって有効な補助資料を提供することをその第一の目的としている。この「発言表」は、授業実践をアナログ的に短縮して表現できるので、カリキュラムの複雑な展開過程（具体的には同一単元内での複数の授業の展開）を明示化する上でも効果的であると思われる。

中村亨がこの発言表の理論やオリジナルタイプを考案し⁶⁾、田代や田上哲が

その改良や、応用的開発に取り組んできた。田代は特に、原型の発言表に対して発言量を示す線の横に「主要な言葉」を記号化して載せる、罫線の単位で発言量を表す、発言間の関係を図示する、等の、授業の様相が学習内容面を含んでより明確になるような「手立て」を加える試みを行っている⁷⁾。ここでいう「主要な言葉」とは、授業の内容的構成を把握する上で重要なものとして、選択した言葉を意味している。なお、1回の発言で、同一の「主要な言葉」が複数回出て、1個のみで表している。次に発言表の作成の手順について簡単に述べておく。発言表は基本的に、発言者名欄及び、発言状況欄からなる。発言状況欄には、授業記録上の全発言の長さを、縦の実線として記入する。本研究では授業記録（雑誌「考える子ども」掲載）での発言記録の二行分（一行…24字程度）を罫線の実線の一単位分になっている。さらに、授業において用いられた主要な言葉を記号化して載せている。表中の発言で重要なものや、注目すべきものは点線で囲み、また、発言と発言の関係は線や矢印（…は言及的な発言、→は反論、←→は質問—応答や、議論といった双方向的なやり取り、など）で表した。右の発言内容の欄には、その授業での内容展開や言語的応答関係を示す上で、重要と思われる言葉を抽出して記載している（原文の約4分の1）。発言表の原版はB4判サイズだが、紙面の都合上、縮小（縦・横ともに53%）している。

3 今回、取り上げる事例

今回、取り上げる事例は、福岡県I小学校6年生O先生指導の社会科の実践（「山上憶良と聖武天皇から見る時代」2013年5月～6月実施）である。このクラスの児童数は25名（男子16名、その内、特別支援学級からの通級の子供が1名、女子9名）である。この実践を取り上げた理由は、授業での子どもの発言が多く、子どもの相互作用が活発であり、発言表による分析対象として適切だと考えたこと、さらに、授業記録が複数回、とられており、連続した分析が可能なこと、固有（地域）の教材だけでなく共通（教科書）の教材も扱っており、一般的な実践にとっても参照可能性が高いと思われること、などである。なお、この実践は「社会科の初志をつらぬく会」⁸⁾の2014年度全国集

会で提案された。ここで、検討する資料は、授業記録を掲載した本会の機関誌である「考える子ども」359号 2014年（72頁～91頁）、並びに2014年8月9・10日の研究集会（分科会）の際に配布された補助資料、等である。ちなみに筆者も本分科会に参加している。

このクラスは5年生からの持ち上がりであるが、O先生は、5年生の担当をした当時、子どもたちは4年生の時の荒れた状態をまだ引きづっており、「荒れた学級」（学校の中で走り回る、机の上に平気で乗る、特別支援学級の子への反発、授業中の離籍、教室から飛び出す、私語、教科書やノートを出さない、授業に参加しない、発表がないといった状況）であったという。このクラスを担当して、毅然とした態度で指導することと同時に授業を充実すること（多くの子が参加できる学習を構築すること）が大切だと考えたと言っている。その結果、1学期の終わりには他の学年の学級と比べても遜色ない程度に改善されたそうである。O先生は6年生のこの段階での学級について以下のようにとらえている。

〈学級の実態〉

落ち着きをもって活動できる子が増えている。与えられた課題に対してきちんと取り組むとともに、教師のアドバイスなどを素直に聞き入れ次の活動に生かそうとする態度の子も多い。特に漢字などの覚える学習に積極的に取り組み、友達と競い合いながら高めあっている姿も見られる。

〈学級の課題〉

しかし、分からないことに対してすぐにあきらめてしまう面もある。また、直感的な思考に留まり、社会科で必要な関係づけながら自分の考えをつくらることができる子は少ない。これは、学力的に低く、「どうせ分からない」「自分にはできない」と自分に対し自信がもてていないこともあるが、「どうしてだろう」「何としても答えを導き出したい」というような知的好奇心を喚起するような学習を積み上げ切れていない結果であると考えられる。そのため、思考を働かせる経験も少なく、結果、思考力を高めることができていると考える。

（O先生による記述から）

そこでO先生は、本単元において、学級全体として次のような子どもの姿を目指した。

- 自ら積極的に歴史的事象に問題を見出し、解決を図ろうとする子ども
- 歴史的事象を当時の価値観を踏まえ多面的にとらえる子ども
- 問題に対し関係づける事実を広げながら予想をもったり、妥当性をもとに判断したりする子ども
- 友達との意見交流をもとに付加、修正、強化しながら、自分の考えを見直すことができる子ども

本実践ではSG（男児）とMK（女児）が抽出児として設定されているが、本研究では、単元展開中での学習活動がわかりやすいMKについて見ていく。O先生のMKのとらえと願いは下記の通りであった。

…略…MKも、学校での基本的な生活習慣、学習規律はできていなかった（5年生の）4月の学級の中で、きちんとした行動をとろうとする一人であった。学力も高く、周りが問題行動を起こしても、正しいことをきちんと行うことができた。しかし、MKの行動を見てみると、自分の思いはもっているものの、友達と意見が分かれば収集がつかない際、自分の考えを我慢し、相手の意見に従うことが多い。これは、自分の引っ越しや仲の良い友達の引っ越し、または、今まで自分の学級が正しいことが通らず、自分勝手なことがまかり通っていたことなど、自分だけの頑張りではどうしようもない経験が多いため、何事にもあきらめてしまう、自分が我慢することで円滑に進めようとする態度が身についたのではないかと考える。

そこで、単に相手の考えを受け入れようとするだけでなく、自分が正しいと考えることを主張し続けることが、友達のためにも学級のためにもつながることを味わわせることを通して、他者の考えの良さを伝えるだけでなく、それらを参考にしながらも自分が正しいと思うことをもつ態度を育てたいと考える。

本単元での教材については以下のように述べられている。

複数の教材を取り上げ、子どもに身近な教材（教材1）から、学習の狙いと

する内容を明らかにできる教材（教材2）という順序で単元に配置することで、子どもの主体的な学習を生み出し、考えを深めさせていく。それぞれの教材化の視点は次の通りである。

[教材1]

- 子どもが身近に感じ、興味関心を喚起させることができる教材か。（関心性）
- 当時の人々の状況を明らかにできる教材か。（価値性）
- 単元でねらいとする学習内容につながる教材へと発展できる教材か。（発展性）

[教材2]

- 学習のねらいとする内容を明らかにできる教材か（本質性）
- 当時の人々の価値観など、多面的に考えることができる教材か（多面性）
具体的には、教材1として「山上憶良」を、教材2として「奈良の大仏づくり」を取り上げる。

また単元での学習展開については以下のように述べられている。

単元を「出会う」「調べる」「深める」「まとめる」の4段階で構成し、段階的に当時のとらえを高める学習過程の工夫を行う。「出会う」段階では、山上憶良（教材1）を取り上げ、それに対する子どもの疑問をもとに学習問題1「奈良時代の人々の生活はどのような様子だったのだろうか」を設定する。「調べる」段階では、追究の中で、人々の苦しい生活の様子を明らかにしていく。また、発展的に学習問題2「どうして人々の生活は苦しかったのだろうか」を設定し追究させることを通して、「税」「大仏づくり（教材2）」という政府の政策について明らかにしていく。「深める」段階では、「人々のために大仏をつくる」「大仏づくりで人々の生活は苦しくなる」という矛盾をもとに、学習問題3「どうして聖武天皇は大仏づくりにこだわったのだろうか」を設定し、資料をもとに自分の考えをつくらせていくことを通して、大仏づくりの価値や当時の人々の価値観を明らかにし、考えを深めさせていく。「まとめる」段階では、学習を振り返らせる表現活動を行い、時代の特色をとらえさせたり、時代に対する自分の考えをつくらせたりしていく。

本単元の全体計画については、文章の最後の箇所に掲載しているので参照されたい。

4 各事例の授業分析

ここで取り上げる3つの授業は、前述の学習問題1、学習問題2、学習問題3において、それぞれ中核に位置づくものである。これらの授業は、自分で調べたことや、グループで交流したことをもとにして、学級全体で話し合うという活動である。なお授業記録は授業者が作成している。事例の分析に際しては、文末の「発言表」を参照されたい。Tは教師の略号。Cは不特定多数の子ども、もしくは発言者不明の子どもの略号である。

〈事例1〉

○「奈良時代の人々の生活について調べ、分かったことや思ったことを話し合う」2013年5月24日 ※授業の原授業記録は、「考える子ども」359号や社会科の初志をつらぬく会第57回全国集会での配布資料に掲載されているが、それをもとに筆者が1行24字の文章記録に再構成した。以下の分節分け、分析は筆者による（事例2、事例3も同様）。

・第1分節（T1～C3）

教師が前回の授業を振り返り、今日の授業のめあて（調べたことなどを発表して、奈良時代の人々はどんな生活だったのか、明らかにする）を述べ、板書し、子どもたちに復唱させている。

・第2分節（T4～T28）

奈良時代の人々（庶民）の生活が、食事、住居、衣服などの観点から次々に出され、生活は苦しい、村長が税を催促している、といった発言が出ている。

・第3分節（SG29～ST33）

SGが奈良時代の人々は子どもを大切にしていたと発言し、その論拠が確認されている。奈良時代は少し苦しくて、少し豊かという、新たな意見も出ている。

・第4分節 (MS34～ST50)

奈良時代の生活について、苦しかった、子ども思いだった、玄米を食べて健康だといった発言や、天皇中心の世の中になったのになぜ貧しい人が出るのかという疑問や税を人々のくらしの向上のためにつかっていないのではという意見が出ている。

・第5分節 (T51～T67)

教師がこれまでの子どもたちの発言を整理し、人々の生活は苦しかったのか、豊かだったのかと尋ね、子どもたちは苦しかったと発言している。教師はどんなどころが苦しかったのかと尋ね、子どもたちは食事や住居などをあげている。教師は人々の生活が苦しくなった理由についてノートに書かせている。

・第6分節 (T68～NA84)

子どもたちは生活が苦しくなった理由を、天皇中心にしすぎた、大仏をつくるために税を上げた、大仏づくりに食料やいろいろなものが必要となった、などと答えている。

・第7分節 (T85～T88)

教師が本時で話し合ったことをまとめ、途中から出た問題（人々の生活が苦しかったわけ）を確認している。教師は次回の問題（「どうして人々の生活は苦しくなったのだろう」）を確認して授業を終了している。

○授業の発言状況

教師と子どもの発言回数比は1対3.2である。子どもはC（不特定・多数）を除いて20名が発言している。各分節の最初は第3、第4分節を除いて教師の発言である。子どもの発言の多くは1単位、2単位の比較的短いものである。3単位以上の発言は3回あるが、その内の2回はSTである。全体でSTは12回、MAは8回、SGは5回発言している。本授業では、教師の長い発言が各所にあるが（T1…4単位、T51…6単位、T70…6単位、T88…9単位）、子どもたちも積極的に発言していた。

第1分節では教師の発言がほとんどであった。第2分節では、子どもたちの

列挙・羅列的な発言が見られたが、複数回発言している者も6名と多かった。一方、教師の発言は少なかった。第3分節ではSG、STの2名の子どもが比較的長く発言していた。第4分節では、初回発言の子どもが増えていたが、第3分節で出ていたSTやSGも積極的に発言していた。第5分節では教師の確認に対して子どもたちが短く答えていた。第6分節では次々に意見が出ていたが、議論にまでは発展していなかった。初回発言者の5名も自分の意見をはっきり述べていた。第7分節は教師の発言がほとんどで、子どもと簡単なやりとりをして授業をまとめていた。

○主要な言葉の展開状況

本授業で教師は、第1分節を除く各分節で苦しいを出していた。子どもたちからも苦しいは出ており、特にTM8は教師よりも先に苦しいを用いて、奈良時代の生活は苦しいと発言していた。ただ、子どもからは貧しい、豊かも出ていた。ST33は少し苦しくて、少し豊か、と発言していた。また、YK49は玄米を食べていて健康だった、と少し違う意見を出していた。貧しかった、悲しかったという発言もみられた。しかし教師は特に、第4分節、第5分節などで、(奈良時代の人々の)生活は苦しいという方向での対応が多かった。その後、ST50は奈良時代、服、寝る、税を用いて、税の使い方に関する発言をしていた。教師もこのSTに対応していたが、十分にその発言が授業に位置づけられてはいなかった。ただ、この発言は、税金の使い道という視点から、奈良時代の政治が人々の暮らしを考えたものでなかったと指摘するものであり、社会科として貴重な問題の発見・提示といえよう。このように子どもから多様な、また重要な意見が出ていた。その一方で、教師と子どもとの間に若干のズレが見られた。

5月24日の授業後のMKの作文

今日は奈良時代の生活について調べたことを話し合い、その様子を明らかにしました。人々の生活は貧しかったことが分かりました。例えば、食べ物は、塩、げん米、ひじきをにたものやしるものだけでした。家は、わ

らで作ってあり、屋根は下まであり、かべが低く、土間にござにしてごろねをし、木の葉にくるまってねていました。服は、麻布どんぐりのしるで灰色にした服をきていました。ほとんど、縄文時代のくらしと同じでした。このことが分かって、貧しかったんだと思いました。その後、NMさんやSGさんの意見から、どうして人々のくらしが苦しかったのか、話題になりました。それで、みんなで考えることになりました。最初、私は税が高くなっていったからだと思いました。私は、STさんの意見をきいてなっとくしました。その意見は、大仏づくりでいろいろな物が必要という意見です。それで、私はこう考えました。人々の生活が苦しくなったのは、やっぱり税のせいだと思いました。理由は、大仏づくりでいろいろな物が必要になって、みんなからもらっている税じゃ足りなくなったので、天皇が税の金額を高くして、みんなのくらしが苦しくなったんじゃないかと思いました。(下線部は筆者による。重要と思った箇所を引いた。)

この作文の中で、MKは奈良時代の生活は貧しかったとまず述べ、衣食住の観点から、縄文時代とほとんど変わらない、と指摘している。また、授業はどうして人々のくらしが苦しかったかが話題になったとして、STらの意見を受け入れて考え、大仏をつくるために物が必要となり、そのために税を高くしたのではという予想を書いている。

〈事例2〉

○「人々の生活が苦しかったわけについて調べて分かったことや思ったことを話し合う」2013年6月6日

・第1分節 (T1～NM19)

教師が調べたことや分かったことを出し合って、「どうして人々の生活は苦しかったのだろう」を解決しようと述べ、板書し、子どもたちに復唱させている。子どもたちは大仏の大きさや参加した人数について述べ、さらに、苦しかったのは大仏づくりのせい、自分なら大仏はつくらない、大仏をつくったわけ、税で苦しかった、といった、大仏づくりにかかわる事柄や生活が苦しかったわけについて発言している。

・第2分節 (SG20～TM35)

SGが深い意味がないから大仏づくりはやらない方がよかった、と発言し、教師が確かめている。またSGに関連してSTが小さな大仏でもよかったのではないかと発言している。ここから関連的な発言が子どもたちから出ている。

・第3分節 (T36～ST55)

教師が子どもたちの意見を整理し、さらにCと一対一的に質問—応答をしながら、人々の生活が苦しかったことに税や大仏づくりが関係していることを確認している。

・第4分節 (T56～T58)

教師が、人々のためになっていないのに何で聖武天皇は大仏づくりにこだわったのか尋ね、プリントに考えを書かせている。

・第5分節 (HA59～ST66)

子どもたちは大仏をつくりつづけたわけについて、つくりに来ている人もいるので途中でやめたくなかった、仏の恵みを受けたかった、未来に残したかった、天皇が大仏を好きで人びとを幸せにしたかった、などと述べている。

・第6分節 (T67～T80)

教師が大仏をつくり続けたのは、つくった人のため(人々のため)、自分のため、という二つの考えが出ているとして、どちらが正しいのか、尋ねている。子どもたちは人々のため、自分のためという意見をそれぞれ出している。

・第7分節 (T81～HK95)

教師は子どもたちの考えをはっきりさせるために、ネームカードを、「自分のため」「人のため」のそれぞれの位置に貼らせ、意見を出すように指示している。子どもから、小さいのではなく大きな仏像をつくったのは自分のためという意見が出ているが、それに対して、小さいと願いがかなわないといった反論も出ている。

・第8分節 (T96～HA107)

教師が大仏をつくり終わったら願いが叶うという意見が多く出ているが、大仏をつくったら伝染病、などがなくなるのか、と尋ねている。子どもたちはなくならない、魂が宿ったら治してくれるかも、大仏をつくったら治ると

信じていた、などといった意見を出している。

・第9分節 (T108~T117)

教師は子どもたちの発言を、大仏をつくっても伝染病は治らない、でもつくっていた人たちは信じていた、とまとめている。さらに、次の学習問題をどうするか尋ねている。子どもたちは、なぜ小さい大仏じゃなくて大きな大仏にこだわったのか、と発言しているが、教師は、人々の生活を苦しくするのに、どうして聖武天皇は大仏づくりにこだわったのだろう、とまとめて、今日の自分の考えを書くように指示している。

○授業の発言状況

教師と子どもの発言回数比は1対2.2である。教師は第1分節の最初の箇所ですべて7単位、3単位の長い発言を続けて出している。第3、第4、第9分節では、教師と子どもの一対一的な対応が多い。子どもたちの発言は3単位の発言は2回だけであり長い発言はない。第2分節、第5分節は子どもの発言から始まっている。SGは10回、HAは7回、STは6回発言している。

本授業では第1分節の最初に教師の長い発言があり、その後、子どもたちの列挙・羅列的な発言が長く続いていた。第2分節ではSGの発言を軸に、関連的な発言が多く出ていた。その後、第3、第4、第5分節では教師が子どもの意見を確認し、TとC、もしくは数名の子どもとの一対一的な応答がなされていた。第6分節では、子どもたちが自分の考えを次々に出していた。教師と対応しながら、複数回発言する者もいた。第7分節はTK82の発言を軸に、関連する意見や異なる意見が次々に出ていた。第8分節では教師の確認に対する発言で、子どもたちが簡単に答えていた。第9分節は、教師とCの一対一的なやりとりで、教師の確認に答える発言が子どもたちから出ていた。このように第1分節、第2分節で子どもたちの発言は広がったが、その後、第6、第7分節では、比較的限られた特定の子ども (SG、ST、MA、HA等) が追究を深める発言をしていたといえよう。

○主要な言葉の展開状況

本授業での「主要な言葉」はT1の生活、苦しい、税、大仏づくり、T34のこだわりを除いて、子どもから先に出ていた。

本授業で教師は生活、苦しいを第1、第2分節で多用して、人々の生活が苦しかったことを確認し、大仏づくりがさらに生活を苦しくしたことを強調していた。また第2、第4、第7分節では、大仏づくりやこだわったを用いて、大仏づくりに聖武天皇がこだわった理由を追究させようとしていた。第8分節でも、こだわったを用いて次の学習問題を示していた。しかし、子どもたちは第9分節で、これからの学習問題に関してC113・114・116（この116は教師の板書の朗読）がこだわったを用いているものの、それ以外では用いていない。そして、子どもたちは、これからの学習問題として「なぜ小さい大仏じゃなく大きな大仏」にこだわったか、と述べており、「小さな大仏」という具体的な問題をより意識していたのである。実際、第2分節で、小さな大仏がよかったという意見が出て、第7分節では大仏の大きさが、人々のためか、自分のためか、ということで検討されていたのである。このように見てくると、子どもたち（最初に出したのはST26）が出した「なぜ小さい大仏じゃなく大きな大仏なのか」という問題が今後の学習問題として位置づけられる必要があったのではと考えられる。世界最大ということで、他の国との比較もできるし、材料の問題（税）も関連するので、社会科の観点から見ても発展可能性が高いのである。最後の方で教師が出した「生活を苦しくするのにどうして聖武天皇は大仏にこだわったか」という学習問題は、子どもたちから出た、「大仏をつくり続けたわけ」と、「なぜ小さい大仏じゃなく大きな大仏にこだわったのか」とを合わせたものとも言えるが、やはり追究対象として抽象的な感が否めない。どうしても、このようにまとめるならば、その理由を説明した方がよかったと思われる。その他に、第8分節で、教師は大仏をつくったら願いがかなうといている子どもたちに対して、T96で願いが叶う、伝染病、ききん、争いを用いて、大仏をつくったら願いが叶うのかと、その直接的な効用を問題にしていた。大仏で願いが叶うということは科学的に無理なことなので、そのことを確認・指摘しておくことは必要であるが、と同時に、大仏をつくることで「人々の不

安を取り除く」ことになり、そのことで社会が安定するという、間接的な効果も確認される必要があろう。このことは宗教の社会的意義を理解することになるのである。実際、SG9やMK14は不安を用いて、人々の不安をとりのぞくために大仏はつくられたと発言していた。

6月6日の授業後のMKの作文

私は税と大仏が原因だと思いました。税では兵役を3年やった上に、命令で働かねばいけないし、特産物などは奈良にとどけなければいけないからです。大仏では、当時、伝染病がはやっていたため、人々の不安をとりのぞくために作られたけど、その行動が、よけい人々を苦しめてしまったからです。そこで人々のためにとっているけど、よけい苦しくなっているのに、そのまま大仏をつくり続けたのか、小さな大仏にしなかったのかといけんがでました。そこで、本当に人々のためだったのだろうかといけんがでました。私は人々のためだと思いました。りゅうは、まず仏教の力を借りて不安をはずめようとしていたからです。ほかの人では、とちゅうでやめると、とちゅうまで作ってくれた人に悪いとか、大仏をつくったらいいことがあったり、願いがかなうかもしれないという意見も出ました。反対のいけんでは「自分のため」で、自まんしたいとか、強さを見せつけたいとか、死んだ後にも残っていくとかいう意見も出ました。でも、わたしは、やっぱり人々のためだと思いました。だって、聖武天皇は自分は天下の富と力を独占していると思っていたから、その力で大仏をつくるといっていたし、だいいち、自分のためなら、もっといい物があったんじゃないかと思いました。

MKは授業の展開やそこで出てきた意見をよく把握している。また自分の考えを論理的に述べている。MKの考えで、注目すべきは、仏教の力を借りて「不安をはずめよう」と述べている点である。本時の授業でも、MK14で、「もともと大仏は、伝染病からの人々の不安を取り除くためにつくられたものだけど…」と発言している。先に述べたように、大仏が小さいと願いが叶わない、伝染病が治らないという子どもたちの発言に対して、教師はT95で大仏で伝

染病が治るのか、と問いかけ、大仏の直接的な効果を問題にしているが、それよりも、MKの意見に見られるような大仏や仏教の間接的な意味（人々の不安をはずめる）について、もっと目を向けさせていく必要があったように思われる。また、自分のためならもっといい物があったと述べていることも興味深い。他のもの（例えば、宮殿や城塞など？）でなく、なぜ「大仏」だったのか、ということを考えれば、仏教にかけた聖武天皇の思いを追究できるからである。

〈事例3〉

○「聖武天皇が大仏づくりにこだわったわけについて話し合う」2013年6月13日

・第1分節（T1～C11）

教師が子どもと一対一的に対応しながら、大仏づくりや税で生活が苦しくなったことを確認し、本時のめあて「調べたことをもとに、聖武天皇が大仏づくりにこだわったわけについて話し合おう」を板書して、子どもたちに言わせている。そして、人々のためにつくったという理由、自分のためだという理由を出して交流しようと述べている。

・第2分節（KZ12～TM23）

KZが大仏の完成式に携わった人々をよんでないので、（聖武天皇は）自分のためにつくったと発言し、支持する意見が出ている。その一方で、自らくわを持って参加している、貧しい人に対して優しい、だから人々のためという意見も出ている。

・第3分節（HK24～HK28）

HKが教師と質問一応答をしながら、光明皇后について確認し、（聖武天皇は）皇后を病氣から救いたしたいと言ってるから、人々のためと発言している。

・第4分節（TK29～RN52）

TKが他の国にまけない大きな大仏をつくろうとしたと発言し、日本の力を世界に示したいので自分のためだという意見が他の子どもからも出ている。その一方で、伝染病の人の兵役を停止した、罪の軽い人を許した、仏教

を信じていた、だから人々のためという意見も出ている。終わりの方で、行基の力を借りたということで、行基が話題になっている。

・第5分節 (T53～SG76)

教師が今までの発言を整理し、まず、優しい人、人々のことを大切にすることだから、人々のためという意見が出ていると述べ、どういうところが優しいか子どもに確認している。次に、完成式に農民をよんでない、他の国に見せつけたかったから、人々を大切にしていない人という意見があったと確認している。また、行基も両方の立場から論拠として用いられていたと述べ、行基について子どもたちに確認している。さらに行基を用いた聖武天皇の人がらについて尋ねている。

・第6分節 (T77～KG91)

教師が完成式にどんな人がよばれたのかを尋ね、子どもたちは海外のお坊さん、貴族、聖武天皇などと答えている。だから自分のためだといった意見も出ている。

・第7分節 (T92～ST110)

教師がクラスの結論としては、自分のためでもいいか、と尋ね、ダメという反応がある。子どもたちから人々のためという意見が次々に出ている。その一方、自分のためという意見も出て、議論になっている。

・第8分節 (T111～T131)

教師は自分が思ったこととして、SGの意見は、(6月6日の授業での)HRと似ていると述べ、金属をつかうので小さい大仏でもいいのでは、と尋ねている。それに対して子どもたちは、それでは願いが届かないと発言している。教師は仏教を信じたら願いが叶うのかと述べ、子どもたちが意見を述べている。さらに教師は、自分のためという子どもたちに対して、何で他の国に自慢したいのかと尋ね、子どもたちが意見を述べている。教師はこの問題は結論が出ないよだと言って、4時間目に書く時間をとるので、結論を自分でつくるよう指示して終了している。

○授業の発言状況

教師と子どもの発言回数比は1対2.4で、比較的、子どもの発言が多いが、教師も分節によっては、多く出ている。第1分節は教師の発言がほとんどである。第2、第4、第7分節は子どもたちの発言が次々に出ている。第3、第4分節を除いて、各分節の最初は教師の発言であり、教師は授業の方向付けをしっかりと行っている。本授業では25名中22名と多くの子どもが発言していた。MAが8回、MOが6回、SGは5回発言しているが、特定の者の発言が特に多いということにはなかった。3単位以上の長い発言は10回あった。

本授業は、教師による（子どもと対応しながらの）追究課題の確認（第1分節）、子どもたちの意見の交流（第2分節、第3分節、第4分節）、教師と子ども全体との応答（第5分節、第6分節）、子どもたちによる議論（第7分節）、教師による（子どもと対応しながらの）まとめ（第8分節）といったように、教師と子ども全体との応答と、子どもたち自身の追究や議論とがほぼ交互に出ていた。教師は子どもとの一対一対応の箇所ではよく発言し、また長い発言も出していた。全体的には本授業で、教師は子どもの発言を促したり、それぞれの立場の子どもをゆさぶったり、発言内容を確認したりしていることが多かった。

○主要な言葉の展開状況

教師が子どもより先に出しているのは第1分節での、人々のため、税、苦しい、大仏づくり、小さい大仏、途中でやめて、逆、自分のため、である。それ以外は子どもたちが先に出している。ただ、第1分節でのこだわったは、教師が板書した学習問題を子どもたちが朗読しているので、実質的には教師が出しているといえる。

本授業では、第1分節で本時のめあてを丁寧に確認した後、第2分節で子どもたちから自分のため、人々のため、大仏づくり、といった学習問題を構成する言葉の他に、完成式、他の国、日本、などが用いられて、完成式に人々をよんでない、他の国に日本の財力を示したかった、という、自分のためという意見がよく出ている。一方、人々のためという意見の子どもたちは行基、伝染病、

ききん、やさしい人などを用いて反論していた。第4分節では、子どもたちから人々のため、自分のための他、行基、苦しい、日本、他の国、大仏づくり、伝染病、大きな大仏、信じ、結婚した人、やさしい人、税、生活と、様々な言葉が用いられて、学習問題に関して多面的な観点から意見が出ていた。さらに、第7分節では子どもたちから人々のため、自分のため、大仏づくりの他、罪、完成式、苦しいが多く出て、完成式へ人々を参加させなかったことや、罪のある人を許した行為などを巡って活発な議論がおきていた。このように本時の授業で完成式や罪という観点が子どもから出され、そのことを巡って議論することで、当時の社会状況や聖武天皇の意図について考えが深まったといえる。一方、本授業における教師の発言で目立ったのは、回数はそう多くはないが、逆という言葉であった。例えば、第5分節での（大仏づくりは）自分のためか人々のためか、行基を活用したことをどう解釈するかについて、C70のどちらともと思う意見に対して、教師はT71で逆を用いて、真逆のことではないのか、と対応している。それから、第8分節で教師はT111で自分のため、金属、小さい大仏を用いて、SGの金属をいっぱい使わなくてもいいという意見は、（6月6日の授業での）HRの「小さい大仏でもよかったんじゃない」という発言と似ていると言って、人々のためという意見の子どもたちをゆさぶっている。しかし、この問題は最後に付加的に取り扱われるのではなく、もっと本時の追究課題としてはっきり位置づけておく必要があったのではなからうか。事例2においても触れたが、この課題は教師から与えられたものではなく、授業の中で子どもたちが自分たちで「発見」した貴重なものなのである。その他、教師は第8分節で、小さい大仏だと願いがかなわないと言った子どもたちに、T113で信じ、願いが届かないを用いて、信じたら願いが届くのか、T116で信じを用いて、何で信じるしかなかったのか、T119では伝染病を用いて、伝染病を治すことができたのか、T120ではききんを用いて、ききんをどうにかできたのか、と尋ねている。それに対してC125は信じを用いて、信じるしかなかった、と答えている。しかし、この箇所は6月6日の授業での第8分節の再現であり、堂々巡りの問答になっている。そのような大仏の直接的効果だけでなく、人心の安定という間接的な意義について確認される必要があったのではなからう

か。さらに、教師はT128では、自分のためという子どもたちに対して、何で自慢したいのか尋ねている。C130は日本、自慢を用いて、日本がすごいって思われたいと答えている。だが、よく考えてみると、この意見はただ自分のためだけというのではなく、日本人全体が誇りを持つことにもつながっていて、人々（日本人）のためだと解釈することもできるのである。

6月13日の授業後のMKの作文

今日は、聖武天皇が大仏づくりにこだわったわけについて話し合いました。私は資料をしらべて聖武天皇は大仏づくりの時に命令しているだけでなく、自らくわをもち、大仏づくりに参加したことがわかりました。ほかに、伝染病のため苦しむ人々を少しでも楽にしてあげたいと、当時の税の一つである兵役を停止したことがわかったので、聖武天皇は仏教を信じて大仏を作り続けていて、なぜ大仏を作り続けたかという、当時、医学などは進んでおらず、どうやって病気を治すか分からないから、仏教を信じるしかなくて大仏をつくっていた。だから、人々のために聖武天皇は大仏にこだわったのではないかと考えていました。人々のために大仏にこだわったのではないかと考える人からは、罪をおかした人を許して、衣服を与えたり、世の中がよくなるには仏教が一番と考えていたことが分かったから、人々のために、大仏をつくったと考えるという意見が出ました。また、反対に自分のために大仏にこだわったのではないかと考える人からは、大仏の完成式に人々が参加させてもらってないことが分かったから、自分のために大仏を作ったと考えるという意見が出ました。確かに、SGさんの「完成式に人々が参加させてもらってないから、自分のためにこだわったのではないか」という考えはわかります。でも、もし人数が多くて入れなかったり、参加するのにお金がかかったり、つかれたから休ませたいと思って参加させていなかったと考えると、人々のために聖武天皇は大仏づくりにこだわったのではないかとも考えられます。

だから、やっぱり私は、聖武天皇は人々のために大仏づくりにこだわったのだと考えます。なぜなら、聖武天皇は政治の仕事にはげむ一方で、さ

まざまな書物を読んでみたが、健康を守り、国民生活を安定させるためにも、仏教が一番すぐれている、と書いていて、ひたすら仏教を信じているから大仏にこだわったんじゃないかなと思いました。それに、昔だから、病気を治すことさえ、難しかったと思うので伝染病なんて、もっと難しかったと思うから、仏教しか治す方法がないと思い、大仏にこだわったんじゃないかなと考えるからです。…略…だから、私は仏教で、みんなの健康を願い生活を安定させるために聖武天皇は大仏づくりにこだわったのだと考えます。

私は、聖武天皇について、やさしい人だと思いました。だって、罪をおかした人がなきさけんでいると、かわいそうと思い、罪がそんなに重くなかったら、牢獄から出してあげて衣服をあげたのでやさしいと思いました。でも、本当は、どんな人だったのか、ちゃんと知りたかったです。奈良時代の様子や人々の生活について奈良時代は、天皇中心だったのかなと思いました。だって、天皇が命令すると、たいへんなことでも実こうされていたので、古墳時代とちょっとにていたから、天皇中心だったのかなと思いました。

一部を省略したにもかかわらず、このMKの作文は大変長い。自分の結論を書くようにといわれたことや書くための時間をとったこともあるが、学習問題について深く考えていることがわかる。まず、聖武天皇が自分から大仏づくりに参加したこと、伝染病に苦しむ人の兵役を停止したこと、仏教を信じるしかなかったこと、などをわかったこととして述べ、さらに授業で話題になった、完成式に人々をよんでないことについて他の子どもの意見を取り入れて、もし人数が多くて入れなかったり、お金がかかったり、ということで参加させていなかったと考えると、人々のために大仏づくりにこだわったのではないかとも考えられる、と述べている。ここで、「もし」や「とも」と条件や留保を付けており、丁寧に考えていることがわかる。また聖武天皇が勉強して仏教を信じるようになった、みんなの健康を願い生活を安定させるために大仏づくりにこだわったと述べ、聖武天皇の経歴や、大仏づくりの社会的意義を示している。MKは本授業で3回発言して（聖武天皇はくわをもって参加した、兵役を停止

した、罪を犯した人を助けた)、聖武天皇はやさしい人、大仏づくりは人々のためであるという主張を粘り強く出していた。さらに、この作文では聖武天皇をやさしい人と述べつつも、本当はどんな人なのかちゃんと知りたかったと書いている。また、奈良時代の特徴について天皇を中心とした集権体制であることを記している。このように多面的に考えながらも、自分の意見を積極的に出しているのである。

5 カリキュラムの評価…本単元の展開と内容、子どもの活動

以上、本単元の3つの授業事例を分析してきた。本単元は山上憶良と大仏づくり（聖武天皇）という、固有（地域）の教材と共通（教科書）の教材とを用いて、学習問題1「奈良時代の人々の生活はどのような様子だったのだろうか」〈事例1〉→学習問題2「どうして人々の生活は苦しくなったのだろうか」〈事例2〉→学習問題3「人々の生活を苦しくするのに、どうして聖武天皇は大仏づくりにこだわったのだろうか」〈事例3〉という、当初の計画に忠実に展開されていた。

前述した授業分析の結果の通り、本実践は子どもたちの積極的な追究活動を生み出していた。多くの子どもが、自分の意見をその論拠をもとに積極的に述べていた。特に事例3では、自らの立場を明確にして、他者の意見に賛成、反対を示しながら議論を行って自分の考えを深めていた。抽出児であるMKも、事例1で、人々の生活の様子や苦しさを述べ、事例2では大仏づくりと人々と生活との関連、聖武天皇の気持ちについて意見を出していた。事例3では大仏づくりは人々のためであると主張して、聖武天皇の人柄について自らの考えを積極的に主張できていた。授業後の作文でも他者の意見を受け止めつつ、自分の結論を論理的に述べていた。このように見てくれば、山上憶良と大仏づくり（聖武天皇）を教材として、出会う、調べる、深める、まとめる、の4段階で展開するという単元の展開は実効があったといえる。

その一方、以下のような実践展開上の課題も考えられる。

事例1では、教師が第1分節を除く各分節で「苦しい」を出していた。子どもたちからも苦しいは出っていたが、教師は第5分節で苦しいを4回用いるなど

(ここで子どもは1回用いている)、苦しいで、まとめようとしていたことが見てとれる。一方、子どもからは貧しいという発言も全体で4回出ていた。また悲しいという発言もあった。しかし、教師は貧しいは全く用いていない。貧しいと苦しいは似ているが、同義ではないのである。さらに奈良時代は子どもを大切にしていたという意見や、少し苦しくて少し豊か、という、両義的な意見もあった。だが、本授業での教師の対応は苦しい中心で、このような子どもたちの多様な意見に十分、対応しきれていない面があった。さらに、子どもから税の使い方の指摘も出ていた。これは公民的資質を考えるうえで、非常に重要な観点である。教師はこの発言に確かに対応はしていたが、授業で論点にまではなっていなかった。このように教師の指導と子どもの活動との間に若干のズレがみられた。

事例2では、事例1で奈良時代の人々の生活が「苦しい」ことが明らかになった後、教師が、「大仏づくり」と「こだわった」を多用して、(人々の生活を苦しくするのに)大仏づくりに聖武天皇がこだわった理由を追究させようとしていた。終わりの方でも、こだわったを用いて次回の学習問題を作らせようとしていた。しかし、子どもたちは、最後の学習問題に関する発言を除いて、こだわったを授業中は用いていない。そして、これからの学習問題として「なぜ小さい大仏じゃなく大きな大仏」にこだわったかと発言しているのである。この大きさに注目して追究することは、材料の問題(税)や他の国との関係にもつながる面がある。とすれば、子どもたちから出たこの具体的な問題を今後の学習問題として位置づけた方がよかったといえるのではなからうか。教師が最後にまとめて学習問題にした「生活を苦しくするのにどうして聖武天皇は大仏づくりにこだわったのか」は、単元の最初の想定通りで、まさにその点に教師が強ク「こだわっていた」といえよう。このように本授業でも教師の指導と子どもたちの活動との間に微妙なズレがみられた。

事例3では、事例2でのまとめを受けて、「聖武天皇が大仏づくりにこだわったわけ」について話し合いながら、大仏づくりは人々のためか自分のためかという展開になっていた。子どもたちからは完成式のことや罪のある人を許したこと、光明皇后のことなど、重要な論点が出ていた。その中で教師の対応は双

方の対立点を明確にすることにあり、授業の中で、逆を4回用いて、人々のためと自分のためとは逆のことであることを強調していた。第5分節では行基を用いたことは人々のため、自分のためのどちらとも思うというC71の発言に、T72で逆を用いて、真逆のことでとは述べている。さらに、T119は伝染病を用いて、伝染病を治すことができたのか、T122ではききんを用いて、ききんをどうにかできたのか、と尋ねている。しかしこの指摘よりも、仏教の効用としての社会の安定性に目を向けさせた方がよかったのではなからうか。さらに、教師はT128で、今度は人々のため派に何で自慢したいのか尋ねている。C130は日本、自慢を用いて、日本、すごいって思われたいと答えている。教師の対応はないが、C130の意見は単に自分のためだけでなく日本の誇りのため（そういう意味で人々のため）ともとらえることができる。安易に折衷的な案になることは学習を浅くしてしまうが、真逆と思われることがらの中にも複雑な関係があることに子どもたちが気づくことも重要なのである。

このように本実践は、単元の展開計画に「忠実であり」、その分、子どもの追究の方向を限定している面があった。また、教師の問いや対応は二者択一的で、各自の立場・意見を明確にすることを重視していた。そのことが本単元の展開を安定させ、各授業での議論を活性化させていた面があるとはいえよう。しかし、その一方で、子どもの想定外の発言（しかし社会科として重要な意義のある発言）や多義的な発言への対応がやや十分でなかった点が本実践の展開上の課題といえる。このクラスは既に「荒れ」を克服し、多くの子どもが意見を出して、議論もできる状況になっている。このことを考慮すれば、単元の展開においても、もっと子どもの意識や動きに柔軟に対応して、より深まった学習を進展させることも可能ではないかと思われる。そのためには授業と授業、活動と活動との連関を、いわば点と点を直線でつなげようとするように狭くとらえるのではなく、面と面とが連動していくような、幅のあるものとして考えることが必要であろう。⁹⁾

次に学習内容に関して検討したい。

これは先の展開のところでも若干、述べたが、事例1から事例3を通じて、教師、子どもの双方から多く出ていたのは「苦しい」であった。事例1は生活

が苦しい、事例2では大仏づくり・税で苦しい、生活を苦しくするのになぜ大仏づくりを続けたか、事例3では、大仏づくりは人々をかえって苦しめてしまった、伝染病で苦しむ人を（大仏で）救うためだった、といったように、その用いられ方や苦しい対象は異なっても、本単元は奈良時代の人々がともかく苦しいということの基本にして進んでいた。確かに全体的・総合的には、また今から見れば奈良時代の人々は大変、苦しい生活であったと言えるが、ただ苦しい一色で、奈良時代の生活をとらえるのでは、人間の生活の多様な姿や、時代の制約下でも人間として生きていた姿を見過ごすことにもなるのではなかろうか。事例1では、子どもたちからも、玄米を食べていたので健康的だった、子ども思いで少し豊かだった、という意見も出ていたのである。さらに、悲しい、貧しいという意見もあり、これらも苦しいに似てはいるが、必ずしも同義ではないのである。また、例えば、大仏が完成した時に人々は全然、うれしくなかったのだろうか？大仏は伝染病を防げないが、社会の安定（不安の解消）にも寄与しなかったのだろうか？このような多面的な観点（学習内容）を単元に位置づけることが必要だと思われる。実際、数名の子どもが事例2で、大仏づくりは不安をしずめるためだった、と発言していたが、この発言はあまり検討されていなかった。

また、重要な登場人物である山上憶良と（大仏づくりを進めた）聖武天皇との関係づけに少し不十分な点がみられた。事例1で憶良は貧窮問答歌とともによく出ていたが、事例2、事例3では全く出ておらず、専ら聖武天皇が中心的な人物としてとりあげられていた。つまり、本単元で憶良は、この小学校の地域に来たということ子どもたちの関心をひくことと、その貧窮問答歌において、当時の人々の生活の貧しさをしめす根拠（資料）として、活用されていたといえる。しかし、憶良はただの歌人でなく、筑前守に任ぜられ、国司としてこの地に赴任していたのであり、いわば聖武天皇の部下ともいえる存在である。憶良は、この地域の人々のくらしに同情して、それを詠む歌人であると同時に、国家の側から地域を治める役人という、「両義的な」立場にいたのである。さらにいえば、憶良は聖武天皇と庶民との間に立っていたといえるし、また、都と地方（筑豊）をつなげる位置にいたといえる。憶良自身、貧窮問答歌

を朝廷の高官に提出したといわれる。このような人物の多様な局面、および役割をみていけば、固有（地域）の教材と共通（教科書）教材とがより深く結びつくことも可能になるのである。

最後に本単元での子どもの活動（育ち）について触れておきたい。¹⁰⁾ これまでの授業分析や抽出見 MK の検討からわかるように、子どもたちは奈良時代の人々の生活について深く広く追究していた。本単元は、このような子どもたちの実際の活動を考慮すれば、いくつかの課題は見られるものの、総合的に見て高い意義があったといえる。ただ、子どもたちの学習がより展開し、学習内容がより豊かなものになるためには、前述したように、二項対立的な問題設定は最初の段階での暫定的なものに留めて、その後は事象や人物の多義性、多面性を丁寧に追究すること、さらに、子どもの意見の意味、クラスの授業集団としての活動の方向性をとらえて、単元を柔軟に展開していくこと、等が求められるのである。

○先生が本単元において目指していたのは次のような子どもの姿である。

- ①自ら積極的に歴史的事象に問題を見出し、解決を図ろうとする子ども
- ②歴史的事象を当時の価値観を踏まえ多面的にとらえる子ども
- ③問題に対し関係づける事実を広げながら予想をもったり、妥当性をもとに判断したりする子ども
- ④友達との意見交流をもとに付加、修正、強化しながら、自分の考えを見直すことができる子ども

このうち②と③は今回の実践の各授業の中でそのような子どもの姿がよく現れていたし、また教師もそのような姿が現れるように授業を構成して子どもたちを支援していたといえよう。ただ④に関しては意見の交流をもとに付加、強化をして自分の考えをより確かなものにしようとする姿はみられたが、自分の考えを大きく見直して意見を変えたりする姿はあまり見られなかった。これは対立的な立場をあえてとらせて、その違いを明確にさせようとする指導が影響していると思われる。また、①に関しては、そのような活動をする子ども（例えば、ST…税金を人々のくらしに使っていない、小さい大仏でいい）が実際に現れていたが、その対応（学習問題への位置づけや解決活動の保障）にやや

不十分な点があったといえよう。すなわち、「歴史的事象に問題を見出し、解決を図ろうとする子ども」を育てようとするならば、教師が予めお膳立てした（ピンポイントの）問題とは違う別の問題が子どもから出てくることが予見されるのであり、さらにその子どもから出た問題が、単元の学習問題として価値があることが見出されたならば、さらなる継続的・組織的な追究が必要になってくるのである。もし、その時間内だけで対応・解決ができないならば、その際は、学習が新たに再構成されていくことになるだろう。抽出児 MK も 6 月 13 日の最後の作文で「私は、聖武天皇について、やさしい人だと思いました。…省…でも、本当は、どんな人だったのか、ちゃんと知りたかったです。」と書いているが（下線は筆者による）、このような課題の発見・解決への意欲こそ貴重なのである。

今後、日本の教育において重視されるであろうアクティブ・ラーニングは「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」¹¹⁾とされているが、それは今回の実践での「問題を見出し、解決を図ろうとする子ども」の育成と共通するところがある。そうであるならば、アクティブ・ラーニングでも、単元構成における学習内容の幅の広さや、授業間の連続性、課題の発見による単元の再構成が求められることになる。カリキュラムマネジメントでは、柔軟でゆとりのあるカリキュラムをどう実現するのか、ということが大きな課題となる。

6 今後の研究上の課題

このような検討結果から、今回、「発言表」によって単元内の複数の主要な授業の分析を行うことで、カリキュラム（単元）の展開や内容の質的評価を行うことができたといえよう。ただ、これはあくまでカリキュラム評価の一部であり、本研究で行った様相—解釈的な方法も、他の量的評価や質的評価と相補的に用いることが望ましい。今後、その相補的な関係について検討したい。また、今回は内容的教科での「話し合い」を主とする実践を「発言表」で分析したのであるが、他の活動を主とする実践を対象とする場合には、どのような様相—解釈的な方法が求められるのか、さらに、その方法をどう開発していくの

か、といった点も、今後の課題である。

[注]

- 1) 安彦忠彦「第1章 カリキュラム研究と授業研究」日本教育方法学会『日本の授業研究 下巻』所収 学文社 2009年 18-19頁。
- 2) 例えば、筆者もその会員であるが、社会科の初志をつらぬく会では、全国研究集会、地方研究集会において1単元の実践に関して、1つのメインとなる授業を中心にしつつ、時に前後の授業を関連的に検討して、子どもの育ちや教師の指導、教材について、その意義や課題を考察している。全国集会では2日に亘って7~8時間かけて細かく緻密な検討がなされるが、授業記録の資料としての量の多さなどから、授業どうしの関連性を把握しにくい面がある。
- 3) 田代裕一「カリキュラムの展開過程の研究 —『発言表』を用いた生活科授業分析」西南学院大学人間科学論集第6巻第2号 2011年。
- 4) 田中統治・根津朋実『カリキュラム評価入門』勁草書房 2009年 15-16頁。
- 5) 同上に所収されている古川善久「第5章 授業評価を起点としたカリキュラム評価」91-111頁 など。
- 6) 中村亨「発言表を使用する授業分析 —授業における子どもの相互関係にふれて—」『教育方法学研究』第12巻 1987年。
- 7) 田代裕一「『発言表』を使用する授業分析 —ワープロ処理による授業の内容的構造の追究—」『教育方法学研究』第14巻 1989年、から、最近のものとしては「授業実践の様相—解釈的研究 —グループ活動を含む授業事例の分析—」『教育方法学研究』第35巻 2010年、など。
- 8) 「社会科の初志をつらぬく会」は民主主義社会を支える人間の形成を目指し、そのための学習法として、特に生活科・社会科での問題解決学習を重視している。
- 9) 例えば、現在、台風の進路予想は気象衛星やレーダーの発達で昔と比べてかなり正確になっているが、台風は種々の条件によって刻々変化する動的なものであり、その進路に関してははりニアーな形ではなく、予報円という、方向や速度に相当、幅をもたせた形で示されている。子どもが積極的に課題を発見し追究する学習の計画づくりは、このような不確定な動きの表現に学ぶ点があると思われる。
- 10) 安彦は、子どもの変容の質・量を基準として、カリキュラムの展開過程の諸要素を評価すべきだと述べている。前掲書1) 19頁。
- 11) 文部科学大臣諮問「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」2014年11月 文部科学省ホームページ。2016年9月25日検索。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm

福岡県 I 小学校 6 年 O 先生指導 社会科 <事例 1-①>

見6880時代 2013年5月24日		授業における発言内容の一部		各分節での主要な言葉	
教師	子ども	教師	子ども	教師	子ども
1	福岡、山上福島、福岡博多、方葉集、昔の資料をもとにどんな生活だったのかな、明らかにして、(めあて書き)でいきましょう、さん、はい	1	1	1	1
2	方葉集か、ここだね	2	2	2	2
3	どこで前だね	3	3	3	3
4	SGくんは前だと黒う?	4	4	4	4
5	だんなどころからさあしあつた	5	5	5	5

福岡県 1 小学校 6 年 O 先生指導 社会科 <事例1-②>

福岡県 1 小学校 6 年 O 先生指導 社会科 <事例1-②>																				授業における発言内容の一部		各分節での主要な言葉	
山田良太郎先生から見た6年時代 2013年5月24日																			教師		子ども		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	教師	子ども	教師	子ども
I 60																			何かあったら、すぐこれ出陣がきたら、戻ってこれオオカミが来たかー	節	(前表に記録)	(前表に記録)	
II 70																			動物から身を守ることもできぬ狩場も出てきたね 昆虫で食べはなくなった 生活は楽し	5			
III 80																			動物時代はあったけどー授業を戻さず、奈良はない				
IV 90																			何かだね 争いもなく平和 NMさん どうしてよかった SGくんも言っていたね 飛鳥時代 天皇を中心とした国づくり 人々の生活は楽に暮らしの時間をとてみようか				
(プリント配付。人々の生活が苦しかったわけについて自分の考えを書く。)																							
V 100																			じゃあ前か？でもいまいしよーじゃあ奈良さんから回して	\$	\$	\$	
VI 110																			天皇を中心にして人々の生活が苦しくなった 大仏の大仏をつくる 税を大仏のために税を納めないと大仏が全壊とった 貨幣が大仏をつくる 大仏は足りぬ SGさんの意見に反対 税	\$	\$	\$	
VII 120																			今、大仏をつくる2つ前てーつは 税の問題ではないか大仏づくりが関係、自分は	△	△	△	
VIII 130																			税がだんだん高くなっていった人々の生活が苦しくなった 大仏 いろいろなものが必要に大仏 働かしている人の分も働かとか みんなに税を払わせた 一人一人の税じゃないから NMさんと聞いて 税 大仏づくりで働いている人の分大仏をつくるとき 自分の税大仏と違います お金を使わず大仏をつくるために、税を上げたらいろいろなものが必要だから大仏づくりにいろいろなものがそれにお金をかけて、真しく、税だと思います	△	△	△	
IX 140																			今日は、人々の生活について人々の生活が苦しかった 新しく登場になってきたのは	△	△	△	
X 150																			人々の生活が苦しかったわけ 人々で人々の生活が苦しかった	△	△	△	
XI 160																			どうして人々の生活が苦しかったのか 問題になりました 税を納めないといけないから大仏づくりのために また、前力をつけて 予想が先生も聞いていて、なるほど どうして楽しかったのだろう この問題を新しい学習問題 考えたことや思ったことを書い	△	△	△	
*本授業で出た主要な言葉とその記号																			(名前の欄に・印があるのは女兒 ないのは男児)				
<ul style="list-style-type: none"> ● ……山上憶良 ○ ……貧窮問答歌 □ ……万葉集 ■ ……奈良時代 ▽ ……生活 ◇ ……食(事・糧・料・べ) ◇ ……食(しい) △ ……家・すまい・住まい・住んで ∩ ……苦しい □ ……服(装)・衣服 ∩ ……寝(くる)・床 @ ……細工時代 																			<ul style="list-style-type: none"> ∩ ……豊か ∩ ……争い ∩ ……天皇 \$ ……税・税金 ● ……子ども ● ……飛鳥時代 ∞ ……いろいろなもの △ ……大仏・仏像 				

福岡県 I 小学校 6年 O 先生指導 社会科 <事例 2-①>

授業における発言内容の一部		分	分	節	節	節	節
教師	子ども	教師	子ども	教師	子ども	教師	子ども
	どうして人々の生活は苦しかったのかという問題 みんなの予想 監が関係ある 大仏づくりが関係あるのでは 「どうして人々の生活は苦しかったのか」という問題を解決 (おきてを) あてておきていきたいと思います 人々の生活が苦しかったわけ 発表したい人になってみましょう						
	大仏の彫り高は15mだった 大仏をつくったのは聖武天皇 奈良時代の3分の1の人々を 大仏づくりに使っていて 監が聖武天皇 つくらなかった						
	なんで?			1			
	どうして人々の生活が苦しく						
	監が苦しかった 監もいらいない 監も 大仏づくりの時監も使われて 大仏づくりを建てたこと つづらなかつた方が良かった そんなに悪い理由がない						
	悪い意味がないってどういう						
	監あ つくても意味がない 大仏 監が弱くなるのがね			2			
	結局人々の生活を苦しめて						
	監に遊んでさうもんね 小さな大仏でも良さそうなもの 代を換っていくからね なんで、こぼったんだとどう						
	みんなの意見をまとめてみると 監は関係ある?						
	監で監が関係ある?						
	監しかつたのは監だけ						
	3ヶ月間働らかな						
	どう考えたら、この監だけ?						
	みんなの意見、それプラス						
	大仏づくりの方もあった どんなところが苦しそうだった			3			
	監の大仏をつくらなければ 監が苦しかったということ 監の材料、監を換った上 でも、大仏を作った理由 監が苦しかった理由 監の争い そのためにつづらと考えると 監は大仏をつくらなかった						
	理由を聞いてもらって思っていない			4			

福岡県 1小学校6年 O先生指導 社会科 〈事例2-②〉

山崎 直樹 2013年6月6日

授業における発言内容の一部		各分節での主要な言葉	
教師	子ども	教師	子ども
読んでみを読めしてると何で大仏づくりになんた	世界最大の仏を		3 平
プリントに自分の考えを書く			
どういうこと?	途中でやめたくなかった人々といっとしましはるの事を		5
なぜ未来に願ったの?	つくづくらいいことがある未来に願ったから		
意見が大きく二つ出てきたねうたんのためではないかな何かいいことが人々にあるよね 自慢した人じゃないの	何か書に自慢じゃないかと昔大仏が火災が被害で		
なんで	自分が書いたことを伝えて途中でやめた人々が死んで反省を教さうというかも神様みたいなのだから		
願ってあげた方がいいんじゃない	願いが早くなるかもしれないし早く願えば早く願って早くやめたいの		
位置をばりさきませうか「黒板のネームカードを、「自分のため」「人々のため」のどちらかに貼る	けど、遅れまでつうりたかった人々のため 未来 願いが叶うかもしれないぶんですけど みんなのため 徳武天皇が亡くなったときに次の時代に皇の病を 遅くしようとすれば		
人々のため 多そうすね それぞれの考えを聞かせて	大きい仏 自分のため 願いが叶ったから願うよ		6 8
それじゃあ、小さいでもいいに、自分のためだ	遅遅速か聞かないかも自分の力を聞かせたかった人々のため		
人々のためにしているの?	そんなに手伝わらなくて大きい仏の方が願いが叶う一っだけ 何万人の願いかなえることができないうから人々の役に立てさせますでも自分のためだと聞く自分が一番なんだと今の天皇も、人々のことを考え辛くなって作り替わったら 願いが叶う		7
仮になんか一つ大仏を作り替わったら願いが叶い、加勢綱 きたん 争い	なくならない 出るかもしれない 消滅する人がいなかった もし大仏に願いが叶ったら医学が発達してなかった 昔武天皇 仏教の力を信じているの 人々も信じていた		8
みんなも信じていたの?	天皇が大仏をつくらなくなった 大仏 人々も信じていた ことそうすとる時間がかかる		
今考えれば大仏をつくらなくても高麗になんたの利益やった 病もとの認識は何やった? 何で 大仏にこだわったのか じおん学問問題とおうこうか何ておとうか みんなは みんなで読んで みんなの個性の学問問題と歴史と 自分の考えを書いて	「人々のため」「自分のため」 大仏を作り替けたわけ なぜ小さい大仏じゃなくって大きい大仏にこだわったのか どうして大仏づくりになんた		9

福岡県 I 小学校 6 年 O 先生指導 社会科 <事例 2-③>

授業における発言内容の一部 2013年6月6日

授業における発言内容の一部																				各分節での主要な言葉				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	教師	子ども	教師	子ども
* 本授業で出た主要な言葉とその記号																					(名前の欄に・印があるのが女児 ないのが男児)			
V																					……生活			
J																					……苦し(い)			
\$																					……税			
✚																					……大仏づくり			
II																					……伝染病・病気			
◆																					……材料・銅・金(きん)・水銀・すず			
⊕																					……ききん			
⚔																					……争い			
O																					……不安			
⚔																					……兵役			
M																					……意味			
☆																					……小さな大仏・小さい大仏・小さくても・小さな(仏像)・ちっちゃかった			
O																					……大きな大仏・でっかい大仏・大きい・大きく			
Ω																					……自慢・偉かったこと			
K																					……来てくれている人・来ている人・つくった人・つくっていた人々・人			
K																					……こだわった			
T																					……未来・次の時代			
⊙																					……世界最大			
●																					……途中でやめ(た・て)			
S																					……願いが叶う・願いをかなえる			
⊖																					……自分のため			
⊕																					……人々のため・みんなのため			
Σ																					……作り続け(て・た)			
♥																					……信じ			

福岡県 I 小学校 6年 O 先生指導 社会科 <事例 3-1>

山形県と大宮から見た6月13日 2013年6月13日

授業における発言内容の一部		各分節での主要な言葉	
教師	子ども	教師	子ども
	行基は、人々を導くものだと人々のために 聖武天皇御礼に話を あってはならない 行基は、最前 活動を通して聖武天皇が行基の業績を認め 熱心に私教を信じ 聞きたい、ききたい私が 聖徳太子の心を受けたいため 行基、行基 私の話をよく聞いて 協力させて、自分のためにした	(前表に記録)	(前表に記録)
	自分でそれが自分のためになるの		
	行基がたくさん、整理してある 大きく言ったら2つかな 小さい人、人々のために	Y V V V V E E E E E E E E E E	● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ●
	大宮さんが言っていたのは こういうところからやさしい人や っぱりみんなのためにと じょうぶ、お話をしてみようか 人々を大切にしたい人 死ななにかを参加させてない 田舎すていねい 見せつけたい 行基の意見が出ていたね 行基も反対の意見から成り立って 行基ってどんな人なの？		
	大仏づくりで協力した人 大仏づくりなどを行っていた人		
	お寺、お坊さんなのに、服装は 似に新りが選ばれるように		
	似たいのりが選ばれるように		
	仏に新りが選ばれるように 集まっていったことから崩れて		
	人々から集まれていた人 1000人もの弟子がいた 1000人もの人、お弟子さん 協力する人 1000人、ついて回った		
	おんなさんが大仏づくりに協力 人々のためなんじゃないの？と 聖 行基を信じていなかったよ 自分勝手な人、自分のため		
	どちらとも違う		
	両者のことだよ		
	式に参加させていない		
	やさしい人じゃないの		
	やさしい人じゃないです		
	大事にしていない？		
	自分のため 完成式の時に 日本の方を他の国に見せつけ		
	完成式には黒が参加したんかな	● ● ● ● ●	E E
	どんな人たちが呼ばれたの？	● ● ● ● ●	E E
	海外の人たちが呼ばれたの？		
	そう、そう、そう		
	お坊さんかな		
	海外のお坊さんたち？		
	インド、高いくらいのお坊さん 僧徒		
	日本からはどんな人が参加したの？		
	聖武天皇や僧徒だっただんだ 聞いた人たちが呼ばれていない		
	人々は参加させてもらえない		
	クラスの意見、自分のためと	● ● ● ● ●	E E
	ダメじゃない 今の意見	● ● ● ● ●	E E
	ちょっと聖武さんの意見を	● ● ● ● ●	E E
	参加するため また参院まで 参加、また人々を苦しめる結果		
	STちゃんに反対意見 取戻しているのだけども 人々のため、大仏づくりに	● ● ● ● ●	E E

全体計画 (総14時間)

段階	学習活動	指導上の留意点
調べる	<p>1 山上憶良の歌碑を見学し、学習問題をつくる。 (1) 年表をもとに奈良時代がどのような時代か話し合う。① (5/15)</p> <p>(2) 山上憶良の歌碑を見学する。② (5/15)</p> <p>(3) 山上憶良の歌碑を見学し、分かったことや思ったことを話し合う。① (5/16)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ 年表の「東大寺の大仏ができる」「古事記、日本書紀、万葉集ができる」という事実に着目させ、前の時代と比べ豊かな時代、文化が栄えた時代という意識をもたせていく。 ○ 稲葉公重の歌碑が、奈良時代の人物である山上憶良がつくった歌であることを紹介し、山上憶良に関心をもたせ、見学につなげていく。 ○ 歌碑の側にある歌の意味や山上憶良の紹介文をもとに、山上憶良について調べさせる。 ○ 紹介文だけでは分からないことを補うために、稲葉体育館前にある山上憶良の紹介文を提示する。 ○ 人々の生活についての子どもたちの意見のズレを取り上げ、焦点化し話し合わせることで、子どもの関心を高め、学習問題をつくっていく。
	<p>学習問題1</p> <p style="text-align: center;">奈良時代の人々の生活はどのような様子だったのだろう。</p>	
調べる	<p>2 奈良時代の人々の生活の様子について追究する。 (1) 奈良時代の人々の生活について調べる。① (5/22)</p> <p>(2) 奈良時代の人々の生活について調べ、分かったことや思ったことを話し合う。① 【授業記録2】 (5/24)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ 山上憶良の書いた「貧窮問答歌」や万葉集に選定された歌、復元した家や食事の写真をもとに、人々の生活の様子について調べさせる。 ○ 話し合わせる中で、人々の生活が苦しかったわけについての疑問を取り上げ、その疑問をもとに新たな学習問題2を設定していく。 ○ 年表や「貧窮問答歌」を振り返らせることで、「税」「大仏づくり」ということから、予想をつくらせていく。 ○ 「税」「大仏づくり」という予想を対立的に話し合わせることを通して、学習問題に対する問題意識を高めていく。
	<p>学習問題2</p> <p style="text-align: center;">どうして人々の生活は苦しくなったのだろう。</p>	
調べる	<p>3 人々の生活が苦しかったわけについて追究する。 (1) 奈良時代の税について調べる。① (5/28)</p> <p>(2) 大仏づくりについて調べる。① (6/4)</p> <p>(3) 人々の生活が苦しかったわけについて調べ、分かったことや思ったことを話し合う。① (6/6) 【授業記録】</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ 資料をもとに、奈良時代の「租」「庸」「調」「雑徭」「兵役」について、また人々の苦しさについてとらえさせる。 ○ 資料をもとに大仏の大きさ、大仏づくりの目的やつくる様子、材料の収集について調べさせることで、大仏づくりが人々の生活を苦しめる結果になっていたことをとらえさせる。 ○ 話し合いを通して、奈良時代の税が苦しかった上に、大仏づくりを行うことがさらに人々の生活を苦しめていたことを明らかにする。 ○ 人々を救うためにという大仏づくりの目的と、大仏づくりを行うことがさらに人々の生活を苦しめていたという結果を対比させることで、その矛盾に対し子どもたちは疑問を抱くことが考えられる。そのような意見を取り上げ、学習問題3を設定していく。 ○ 学習問題3に対する子どもたちの意見を、「自分のため」「人のため」という2点から整理し、対立的に話し合わせることを通して、学習問題3に対する問題意識を高めていく。
	<p>学習問題3</p> <p style="text-align: center;">人々の生活をさらに苦しめるのに、どうして聖武天皇は大仏づくりにこだわったのだろう。</p>	
調べる	<p>4 聖武天皇が大仏づくりにこだわったわけについて追究する。 (1) それぞれの予想にもとづき、調べる。① (6/10)</p> <p>(2) 同じ考えをもつ友達同士で交流し、自分の考えをまとめる。① (6/11)</p> <p>(3) 聖武天皇が大仏づくりにこだわったわけについて話し合う。① (6/13)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ 「自分のため」「人のため」という視点から教師が作成した資料をもとに調べさせる。 ○ 同じ視点から予想をもった子同士でグループングし、交流させることで、自分の考えをつくらせていく。 ○ それぞれの視点からの考えを対立的に話し合わせることを通して、話し合いを活性化させる。 ○ 子どもたちの意見を整理し板書していくことで、大仏づくりの価値を多面的にとらえさせる。 ○ 「大仏をつくることで本当に人々の生活が豊かになるのか」投げかけ、揺さぶっていくことで、医学等が発展していない奈良時代では仏教にすがりしかなかったという当時の価値観を明らかにしていく。 ○ 話し合い後、再度自分の考えを文章化させることで、考えを補充、強化、修正させたりしていく。
	<p>5 奈良時代を振り返り、歴史新聞をつくる。② (6/18)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ 教師の提示した小見出しに沿い、今までの学習を歴史新聞にまとめさせることで、学習を振り返らせ、再度、奈良時代に対する考えをつくらせていく。