



東京学芸大学リポジトリ

Tokyo Gakugei University Repository

なぜウィギンズ式「逆向き設計」が知的な社会科授業を生み出せないのか？：
授業づくりにおいて主権者育成を意識することの重要性

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2022-02-07 キーワード (Ja): キーワード (En): backward design, civic purpose, teaching design, G. Wiggins and J. McTighe 作成者: 渡部, 竜也 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2309/00173531

なぜウィギンズ式「逆向き設計」が知的な社会科授業を生み出せないのか？

——授業づくりにおいて主権者育成を意識することの重要性——

渡部 竜也*

社会科教育学分野

(2021年9月15日受理)

要 旨

本稿の目的は、ウィギンズ&マクタイの「逆向き設計」論に基づいて開発される社会科授業計画が一部の例外を除いて必ずしも質的に高次なものを生み出せていないことの原因について、ウィギンズらの「逆向き設計」論を強く意識して素直にウィギンズらの示す手続きに則して社会科授業づくりをしたある小学校の教師の社会科授業計画の事例と、ウィギンズに影響を受けることなく従来の社会科教育学——特に森分孝治氏の授業設計論——の考え方に比較的に忠実に則して社会科授業づくりをしてきた別の小学校教師の授業計画の事例とを比較・検討することを通して検討していくことにある。なお、できるだけ比較・考察しやすいように、いずれの事例も小学校社会科の農業単元を取り扱ったものを取り上げる。また、ウィギンズらの逆向き設計論に基づいた社会科授業計画も森分氏の授業設計論に基づいた社会科授業計画も数多く存在するが、それらのグループの中では少なくとも標準以上と第三者から見て判断できる事例を取り上げることにする——すなわち、前者はウィギンズらの理論を推進する研究者の著書に掲載されている事例の中から引用し、後者は森分氏の授業設計論で小学校の授業づくりをして博士号まで修得した人物の著書に掲載されている事例から引用する。

こうした議論を通して筆者は最終的に、社会科授業において「平和で民主的な国家・社会の形成者（≒主権者）を育成する」と知性的な子どもを育成することは基本的に反目しないどころか相乗効果をもたらす可能性すらあると結論づけることになる。そしてウィギンズらの「逆向き設計」論の持つ根源的な課題、すなわち授業づくりにおいて主権者の育成という社会科の教科としての拘りが完全に抜け落ちている点の問題性を指摘することになる。

キーワード：逆向き設計、ウィギンズ&マクタイ、主権者教育、社会科授業設計論

1. 問題の所在

今回の研究を携わるに至った要因は3つある。1つ目は、最近、京都大学の教育方法学者である西岡加名恵氏や石井英真氏がウィギンズ&マクタイの提唱する「逆向き設計」論などを活用した様々な学校現場向けの図書を出版しているのだが、筆者らから見る限り、それらに掲載されている社会科授業に質的にかなり問題があると言わざるを得ない（少なくともこれまでの社会科教育学の議論や研究成果を考慮しているように

は思えない）実践事例が少なからずあることである。2点目は、残念ながらそうした彼女たちの図書への評価が、Amazonでの書評を見る限りにおいて概ね高いことである。少なくとも、社会科教育学関係者が出版してきた数多くの図書の大半よりも、概ね高評価を得ている。これは社会科教育学の成果が、いかに現場で受け入れられていないのかということ（そしてもしかしたら将来において西岡氏や石井氏ら教育方法学者にその役割をとって代わられてしまう危険性すらあること）を例証しているとも言え、社会科教育関係者は

* 東京学芸大学 人文社会科学講座 社会科教育学分野 (184-8501 東京都小金井市貫井北町4-1-1)

もっと危機感を持つべきではないかと考えている。もちろん、社会科教育関係者の出版する図書が西岡氏らのそれと比べて質的に劣っているのであれば、こうした市場評価も致し方が無いのであって甘んじて受け入れなければならないのだが、筆者から見ると、明らかに実態はその逆であると言わざるを得ない。例えば、本稿で取り上げる元小学校教師で社会科教育学者でもある岡崎誠司氏の図書『見方考え方を成長させる社会科授業の創造』（風間書房、2013年）は、2021年1月現在、Amazonでのコメントはわずかで、評価も概ね低い（そもそも本書をわざわざ評価をする人の数も圧倒的に少ないのであるが）、後述する通り、それは本書が質的に西岡氏らの図書に比べて劣ることを意味するものではない。こうした実態があることを少しでも憂慮し、将来、取り返しのつかない事態を招かないように予防線を張ることを望むのであれば、社会科教育学を専攻する者たちは世間に対して言うべきことを言っていく必要があるだろう。

そして今回の研究に携わる決心を筆者にさせた3点目、おそらくこれが最大の要因だが、それは、2019年の日本教育方法学会第22回研究集会で石井氏と筆者が同席した際に、石井氏が次のような問題提起（警告？）をしてきたことにある。

その『人間目標』は誰がどのように決定するのか。『民主的で平和的な国家・社会の形成者』の内実はそれほど自明ではないと考えるが、渡部氏は『民主主義』や『公民的資質』の意味内容を十分に吟味せず絶対視していないだろうか。そうした単一の価値から内容を選択することは、（中略）現在の経済界が求める人材育成や職業準備の観点から直接役に立たない内容を排する傾向と同じく、最も思慮深い市民や問題解決者が行うような『回り道』（先行事例の検討や関連する学問的・専門的知見の学習）としての知的学習を軽視することに陥りはしないか¹⁾。

そして「『民主主義』至上主義は、知性を軽んじることにもつながり、ポピュリズムに陥りかねない」²⁾と石井氏は主張する。なお、「人間目標」や「民主主義」の具体を誰が決めるべきなのか、という石井氏の指摘については、筆者は別稿で詳しく回答しているので、ここでは特に取り上げない³⁾。むしろ本稿で議論したいことは、次の筆者らの仮説である。

民主主義や公民的資質といった概念を教育目標として意識することは、知的学習を軽視することに陥ると

石井氏は言うが、実際にはその逆、すなわち、民主主義や公民的資質を意識した方が、知的学習を重視することにつながるのではないかと。

この仮説は、西岡氏や石井氏の図書に掲載された数々の質的に高いとは言えない社会科授業を現場教師が作成してきたその過程と、逆に同じく西岡氏らの図書に掲載されているながらも、例外的に比較的の高い質を維持できている社会科授業を現場教師が作成してきた過程とを比較する中で、そして岡崎氏ら社会科教育学をしっかりと学んできた教師に見られる質の高い社会科授業例の数々が彼らによって作成されてきた過程を厳密に比較する中で、見えてきたことである。つまり、知的に質の高い学習を、少なくとも小学校段階の社会科において生み出していくには、教師の「民主主義」や「公民的資質」への強い意識（拘り）が不可欠になることが明るみになってきたのである。そしてこのことは、西岡氏ら教育方法学者の提案が、社会科授業の改善にも、知的な授業の創造にも、ほとんど寄与するところがないどころか、妨害にすらなりかねない実態があることや、そうした事態に陥らないためにも、社会科教育学をしっかりと現場教師が学んでいくことの必要性を例証してくれるものである。

2. 研究方法

本稿では、先の仮説を筆者らが主張するに当たって、特に2人の小学校教師の社会科の単元・授業計画やその作成過程に注目してみたい。

一つ目は、西岡氏と奥村好美氏の共著『「逆引き設計」実践ガイドブック』（日本標準、2020年）に掲載されている大阪市立本田小学校の教師（当時）清水麻衣氏の作成した小学校5年生社会科授業「食料生産を支える人々」である。『「逆引き設計」実践ガイドブック』は、ウィギンズ&マクタイの「逆引き設計」論を小学校教師向けに分かりやすく解説した「解説編」と、実際にその理論の解説に基づいて小学校教師が授業を作成して紹介する「実践編」、そして授業省察を研究者と教師が行っていくために必要となることを論じた「研修編」の3部構成である。清水氏の社会科授業は、このうち「実践編」に掲載されており、この他に国語科、算数科、理科、音楽科、体育科の事例が清水氏とは別の教師たち（ただしいずれの教師も、大阪市立本田小学校に所属⁴⁾）によって1例ずつ紹介されている。ただしいずれも、ウィギンズらの「逆引き設計」論を強く意識した授業づくりとなっている点で共

通している。

清水氏の単元・授業計画を比較対象として取り上げる理由には、(1)これが西岡氏らの推奨する「逆向き設計」の授業設計の過程をかなり忠実になぞりながら作成されており、またその過程がかなり明確に原稿の中で説明されていること、(2)授業計画作成に当たって社会科教育学者が清水氏を支援したような形跡が一切見られず、また清水氏の授業計画から社会科教育学の研究成果の影響をほとんど確認できないこと⁵⁾、(3)清水氏の作成した授業計画自体は、西岡氏や石井氏の図書に見られる他の人間による社会科授業計画と比べて、特に劣ったものではない(むしろ平均以上である)事実を確認できること⁶⁾、などがある。

この清水氏のものと比較するもう一方の事例は、岡崎誠司氏の小学校3年生の社会科「広島菜をつくる」、小学校4年生社会科「広島菜をつくる(2)」、小学校5年生社会科「牛肉をつくる」「自動車をつくる」である。これは『見方考え方を成長させる社会科授業の創造』に掲載されているものであり、農業を事例に「社会の変化の影響」や「分業」という概念をくり返し学ばせて、その後、工業の事例に応用させることを目的とした授業である。そのため、4つの単元は連続的なものとして取り扱う必要がある。

岡崎氏のこれらの単元・授業計画をここで取り上げる理由は、(1)清水氏と同じく社会科5年生で農業単元を取り上げているため、比較考察しやすいこと、(2)社会科教育学の研究成果を明確に意識した小学校社会科の実践者であること、(3)授業作成の過程がはっきりと著書に説明されていること、(4)社会科教育学関係者の間で一定の評価があること⁷⁾、である。

3. 清水氏・岡崎氏に見られる共通点 ——概念や一般化の設定からの逆向き設計 & 知識の構造図の作成——

岡崎氏と清水氏の二人は、共に、獲得するべき一般原理をまずは設定し、具体的な指導法や内容などを後から決めていく「逆向き設計」を採用している。図1Aは、岡崎氏が著書の中で「社会的な見方・考え方」として示している「知識の構造図」であり、図1Bは清水氏が依拠しているウィギンズらの「知の構造」である。二つの間には明らかに共通点がある。どちらも「～だから～である」という原理・一般化(または社会的な見方)や概念と、それを説明する事実に知識(具体的な事実・知識)とを区別しており、それらを重層的に捉えていることである(なお、ウィギンズら

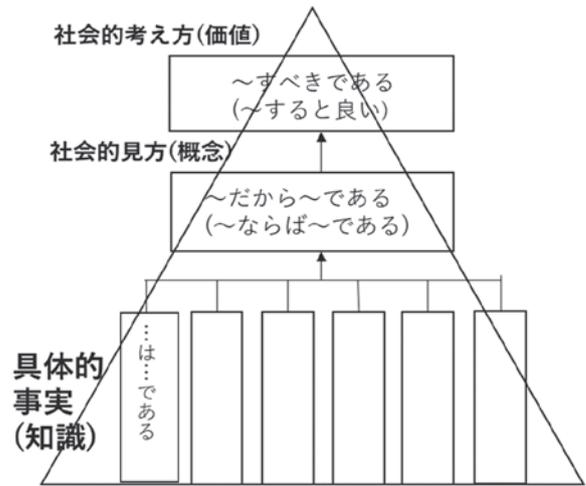


図1A 岡崎(2013)の知識の構造図

出典:岡崎(2013) p.29

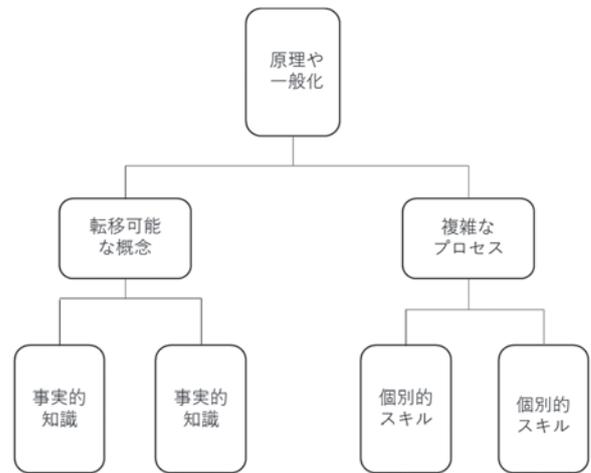


図1B ウィギンズ「知の構造」

出典:西岡ら(2020) p.15

にとって「原理や一般化」は、事実上「永続的理解」と同義である)。岡崎氏も清水氏も、この一般原理を獲得させることに重点を置いて、そのために具体的な事例を設定するわけである。

ただこの二つの図をよく見ると、違いも見えてくる。清水氏が依拠するウィギンズらの「知の構造」には、「スキル」や学習「プロセス」が登場し、こうしたことを重視していることを伺うことができる。後に示す授業計画を見る限り、岡崎氏がこれらを重視していないわけではないことは確認できるのだが、より清水氏の方が意識をしていると言ってもよいだろう。

そしてもう一点、岡崎氏の「知識の構造図」には、「～すべきである」という「社会的な考え方」、いわゆる価値判断を意識している部分があるが、ウィギンズらの「知の構造」にはこれを確認できないし、後に紹介する清水氏の授業からも、彼女の「価値判断」への

意識は確認できない。

4. 岡崎氏の社会科授業づくり

この図1A, 図1Bの違いは, 授業づくりの手順にも違いを生み出すことになる。そのことを確認するために, まずは岡崎氏の授業づくりと実際に作成した授業計画を確認してみよう。岡崎氏は, 単元や授業を設計するに当たって, 図1Aを具体化するときから始める。例えば小学校3年生「広島菜づくり」の場合, 以下のような図(図2A)を作成している。

図2Aからうかがえるように, 岡崎氏が単元を通して最終的に子どもたちに獲得させたい一般原理は, 「社会的見方C」すなわち, 「都市近郊の地域では, 人々は農業従事者から工業・商業従事者へ移り変わるから, 就業場所である農地は住宅地になる」である。まず, どうしてこうした一般原理の獲得を岡崎氏は目指すのかを考えて見よう。そのヒントになるのは, 図の上位にある価値判断, すなわち「社会的考え方」D~Fの存在である。「社会的考え方」D~Fは, 広

島の川内地区の農家がまさに今価値判断が求められている議題であり, またおそらく事例は広島菜から別の農作物に変われども, 同じような悩みに他の都市の近郊でも農家は直面しているに違いない議題である。岡崎氏は子どもたちにもこうした議題を理解させ, 議論に参加できるようにしたいと考えているのではないかと推察することができる。もしそうだとするならば, この議題を理解するためには, 川内地域が直面している都市近郊の宅地化と, それが生じるメカニズムを子どもたちにつかませなければならない。すなわち, 「社会的見方C」が必要になるわけである。このように岡崎氏にとって, 授業づくりのスタートは, 一般原理(社会的見方)ではなく, 価値判断(社会的考え方)にあり, そこから一般原理(社会的見方)が設定され, 最後に具体的事実(知識)が「逆向きに」設定されている。

さて, この図2Aでもう一つ興味深い点は, 一般原理(社会的見方C)を子どもたちが導き出すにあたって, 岡崎氏は二つの「社会的見方A・B」を設定しているところである。これは何故なのだろう。

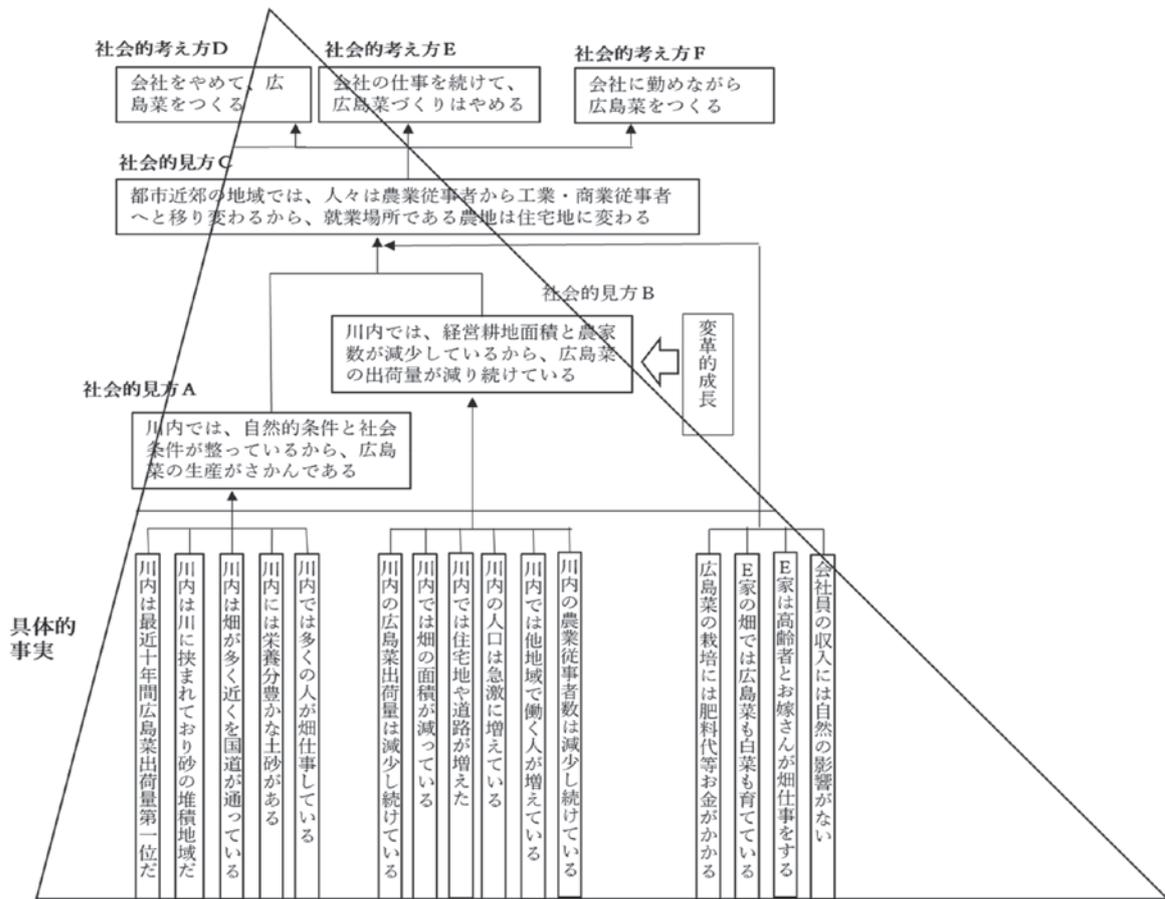


図2A 岡崎 (2013) の社会的見方・考え方の具体例
—第3学年単元「広島菜をつくる」の場合—

「社会的見方A」を構成する5つの具体的事実からは、「川内は最近十年間広島菜の出荷量日本一だ」や「川内は川に挟まれており砂の堆積地域だ」や「川内は畑が多く近くを国道が通っている」など、川内が広島菜の生産に適した自然条件や社会条件が整っており、その結果、川内が広島菜の出荷量日本一だということを示すものである。このような具体的事実を基にして、「川内では、自然的条件と社会的条件が整っているから、広島菜の生産がさかんである」という「社会的見方A」を獲得することができる。これは地理学で言うところの「適地適作」の考え方と言える。

それに対し、「社会的見方・考え方B」を構成する6つの具体的知識は「川内の広島菜の出荷量は減少し続けている」や「川内では畑の面積が減っている」や「川内では住宅地や道路が増えた」などのような、広島菜の出荷量は日本一だが、農家の減少や畑の面積の縮小というように農業自体が減退している傾向にあり、その理由として人口増加による、住宅地を確保しなければならず耕地面積が減少していることや他地域に働きに行ってしまう農家従業者数が減少しているという農家の厳しい現状についての知識である。このような具体的知識を基に、岡崎氏は「川内では、経営耕地面積と農家が減少しているから、広島菜の出荷量が減り続けている」という「社会的見方B」を子どもたちにぶつけて、「社会的見方A」に揺さぶりをかけようとしていることを確認できる。広島菜づくりに最適な土地であったはずなのに、広島菜づくりは川内地域から廃れつつあるこの事実は、子どもたちに「なぜ？」という問いを生み出すことになるだろう。

その後、なぜそのような農家の問題が発生するのか分析するために、岡崎氏は「広島菜の栽培には、肥料代等お金がかかる」や「E家の畑では広島菜も白菜も育てている」など、広島菜の生産だけでは利益を得ることができず、他の作物も育てることや他の仕事に切

り替える等の個人の経済的問題による農業離れがあることを確認させる。そして、その具体的事実を基にして、「都市近郊の地域では、人々は農業従事者から工業・商業従事者へと移り変わるから、就業場所である農地が住宅地に変わる」といった「社会的見方C」を獲得させる。この「社会的見方C」は利潤という概念から事象を分析させることに徹することで導き出せるような内容であり、経済学・経営学的な視点が全面に出ている。

このように、「社会的見方C」を子どもたちに獲得させるために、地理学的な視座である「社会的見方A」をまず育てて、その後「社会的見方B」をぶつけて「社会的見方A」を揺さぶり、その後、経済学・経営学的な見方を融合した「社会的見方C」に子どもたちの知識を成長させようとして、岡崎氏は計画的組織的に知識を並べているようである。こうした手順を岡崎氏が採用した背景としては、おそらく岡崎氏は「社会的見方A」は比較的によくの子どもたちがすでに有している一般原理として位置づけており、一方で「社会的見方C」はほとんどの子どもたちがまだ獲得できていない一般原理と位置づけていることがあると思われる。

筆者がここまで図2Aを踏まえて推測してきたことについては、岡崎氏が『見方考え方を成長させる社会科授業の創造』の中で示している授業設計プロセス(図3A)の内容を吟味した時、より確かな推測であることを確認することができる。

図3Aは同書で岡崎氏が示した授業設計のプロセスの具体である。岡崎氏の授業設計のプロセスは、実際の授業内容の選択・確定を行う前に教材研究として以下のようなプロセスを踏んでいる。①学習指導要領の分析・研究

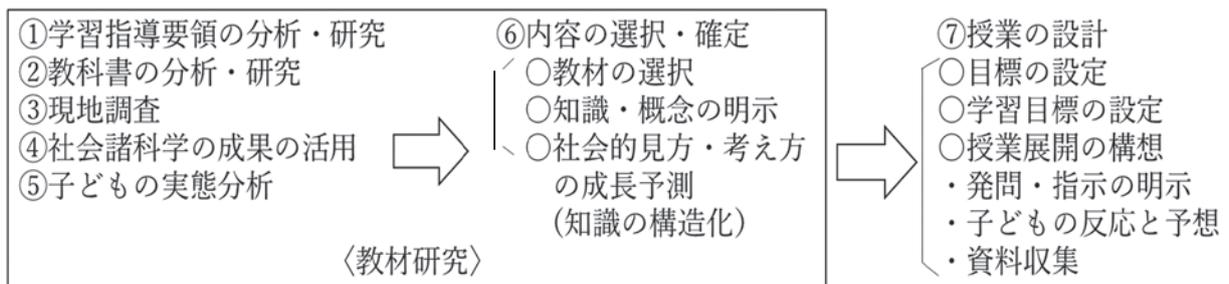


図3A 岡崎 (2013) の授業設計プロセス
(岡崎 (2013) p.23)

何のために教えるのか」などの専門的解釈を行う。例えば、学校現場において第3学年と第5学年の農業の授業は、明確に区別がされていないことがあるが、学習指導要領の留意事項を確認するなら、第3学年では地域学習、第5学年では、産業学習のような区別を行うことができる。つまり、①は、教師が学習指導要領を読み、留意事項を確認したうえで自分なりの教材解釈を行うことを企図している。次の②教科書の分析・研究では、例えば第5学年の教科書は教科書会社によって、農業について宮城県を事例に扱っていることもあれば、山形県を事例で扱っている場合もあり、また工業であれば、トヨタを事例として取り上げているものもあれば日産の事例を取り上げているものもあるが、こうした複数の事例を見ていきそれらの関係性を読み解き、そこから教えるべき内容を決めていく。

おそらく、この①や②については、後述の清水氏も含めて他の多くの小学校教師も行っていることであろう。岡崎氏の授業設計の特徴は、③以降にある。③現地調査では、次の3つの目的を基にして行う必要があると岡崎氏は説明する。

- ・実際の地域の人々に話を聞いてみることや史跡や文化財を見つけることなどの具体的な事実を見つけること。
- ・現代社会がどのようなになっているか、新鮮なリアルタイムの社会を見ること。
- ・授業者の知的好奇心を喚起すること。そのために、様々な文献にあたり、そこで得た疑問や問いをさらに深化させていく。

そして岡崎氏は、この3つの目的を果たすために、大きな留意事項がある、と言う。それは、現地調査の際に「問題」や「困っていること」を聞くことである。このねらいは、単純に調査を行うとその人の努力や工夫を知るだけに留まる可能性が高いため、「困っていること」や「問題」を聞くことで、努力や工夫などではなくでは解決できない厳しい現実を浮き彫りにすることにあると岡崎氏は言う。つまり、③は集合体である社会のリアルタイムで起こっている問題を浮き彫りにしていくことを企図している。

④社会諸科学の活用では、以下の3つの目的があると岡崎氏は説明する。

- ・取材内容を一般化するため、現地調査で得た問題や困りごとが社会一般的にいえる現象なのか確かめる必要がある。

- ・知的好奇心を喚起する事実や解釈を見つけることができる。
- ・新しい理論を見つけることができる。

そして、このような目的で社会諸科学を活用するために、3つの留意点、複数の書籍を読むこと、難しい本から読まないこと、書籍を読みながら自分の言葉に変換することを意識する必要があると岡崎氏は言う。つまり、社会諸科学をそのまま取り込むのではなく、かみ砕きつつ活用していくことが望まれている。

⑤子どもの実態分析では、子どもたちの既有内容や興味関心を把握する必要があると岡崎氏は説明する。なぜなら子どもがどのような学習経験があり、どのようなことに興味があるかによって指導計画を流動的に変えていく必要があるからだと言う。

この①～⑤は、授業内容を選択・確定する前に事前にしておく必要のあることである。そして、⑥内容選択・確定、⑦授業設計のように、授業の実際的な部分を決めていくような形になる。つまり、岡崎氏は、教科書や学習指導要領を踏まえつつも(①②)、そこから排除されやすい社会のリアル、特に社会の人々の悩みや苦心を授業に積極的に取り扱おうとしているのであり、それを見つけるために(また自分自身、その社会のリアルに関心を持てるように)フィールド調査を重視している(③)。また、そのような悩みをなぜ社会の人々が抱えるのか、背景にある社会構造を解き明かすために、そしてその社会構造はどこまで日本社会において一般化できることであるのかを確かめるために、社会科学を読み込むことになる(④)。そして、社会のリアルを理解するために必要となる一般原理を探し出した上で、子どもたちが現在有している一般原理とのギャップを確認する(⑤)。このプロセスが、まさに図2Aを具体化することになる。フィールド調査が「社会的考え方」を設定させることを可能にし、社会科学の研究を読み込むことが、「社会的見方C」を設定することを可能にし、そして児童生徒の既有内容の確認が、「社会的見方A」などの設定を可能にしているのである。そして漸く、岡崎氏は発問づくりや教材資料の収集(⑥)に入る。

なお、岡崎氏は、「社会的見方C」の確実な習得と、その知的内容の成長を働きかけることも忘れていない。岡崎氏は、図2Aの「広島菜をつくる」(小学3年生対象)の授業を更に次の段階に発展させている。第4学年で岡崎氏は再び広島菜の学習を計画している。その際、広島菜の生産地が川内から北部の山間地や、さらには倉橋島のような南部の地域へと移動して

いる事実を示して、その理由を考えさせている。南部の倉橋での生産は、促成栽培という事実をつかませるものであり、北部の庄原などでの生産は、抑制栽培という事実をつかませるものである。これらの学習から岡崎氏は子どもたちに「分業」の概念をつかませている。さらに庄原での広島菜の生産の授業は、外国からの輸入により厳しい競争にさらされている肉牛や松茸に変わる新たな活路として広島菜が注目されている事実もつかませて、農産物生産の国際的な競争にも触れ

ている。

その上で、岡崎氏は小学校5年生で、「分業」の概念が広島県内での広島菜だけでなく、日本全体の農作物や畜産にも、そして工業生産にも応用できることを理解させようとする。次の図4Aは岡崎氏が小学校5年生の農業単元「牛肉をつくる」向けに作成した「社会的見方の成長過程と指導計画」(事実上の「知識の構造図」)であり、次頁の表1Aはその授業の一部である。

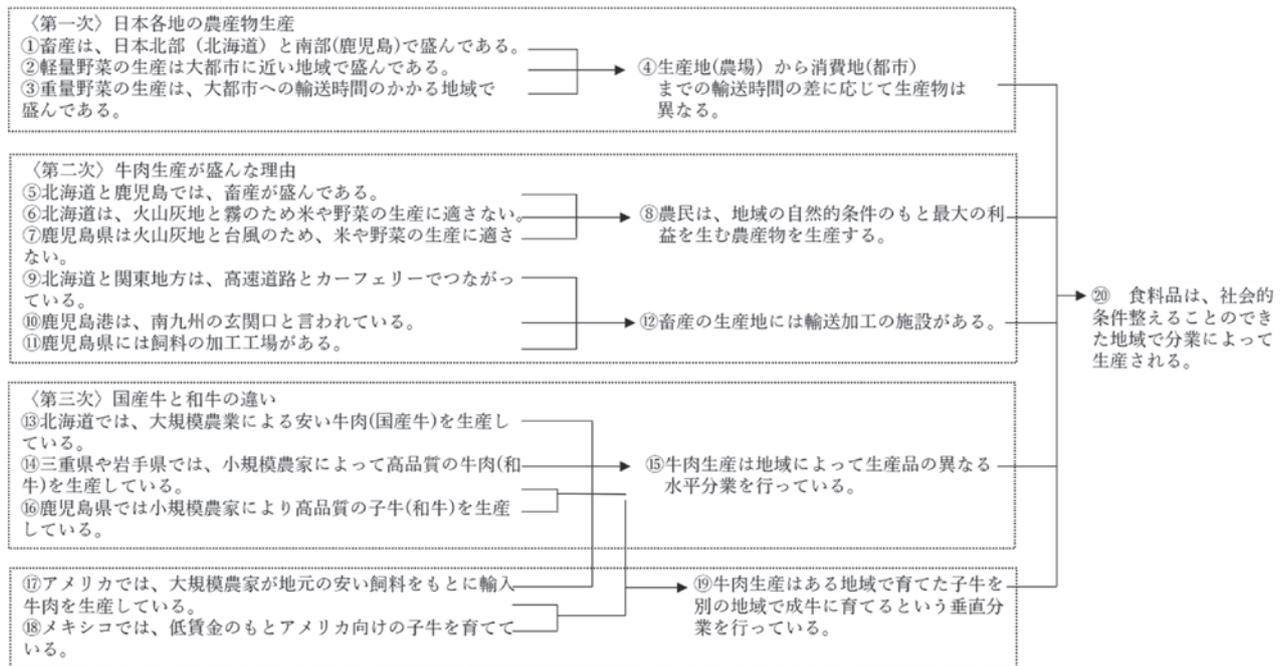


図4A 岡崎「単元『牛肉をつくる』における社会的見方の成長過程と指導計画」
 (岡崎 (2013) p.104)

表1 A 岡崎 (2013) の小学校5年生社会科単元「牛肉をつくる」の実際

時間	教師の問いT, 生徒の予想S	活動内容○, 獲得した概念・
1. 日本各地の農産物生産	<p>T (教員):「もしも, 牛肉, レタス, 大根を生産するとしたら, (都市近郊から) A・B・Cのどこで何を生産させるとよいですか?」</p> <p>S (子ども):「輸送費を考えるなら, 重いものほど都市に近い方がいい, 「新鮮さを保つなら, 痛みやすいものほど都市に近い方がいい, 「耕地の広さを考えるなら, 狭い耕地でも収穫量が多いものほど都市に近い方がいい」</p> <p>T:「どんなことに気づきますか?」 「それはなぜか?」</p>	<p>○日本の農産物の生産地を調べて白地図上に表記し, さらに三大都市を中心としてコンパスを引く</p> <p>→・〈牛とその仲間 (豚・鶏など)〉北海道・鹿児島・宮崎・宮城 ・〈大根とその仲間 (タマネギ・ジャガイモ等)〉長崎・佐賀・福岡・大分 ・〈レタスとその仲間 (ネギ・キャベツなど)〉群馬・千葉・愛知・香川</p> <p>・畜産物:三大都市から遠い, 重量野菜:長距離移動に耐えられる地域, 軽量野菜:三大都市の近く</p> <p>→「生産地から消費地までの輸送時間の差に応じて, 生産物が異なる」</p>
2. 牛肉生産がさかんな理由	<p>T:「なぜ, 牛肉の生産は, 日本の北と南か?」</p> <p>S:「牧草の育つ時期が違うのではないか」</p> <p>S:「トウモロコシをえさとして輸入している」</p>	<p>・北海道には霧, 鹿児島には台風という厳しい自然条件がある。</p> <p>→米や野菜づくりには不適當</p> <p>・飼料工場の建設, 高速道路の建設, カーフェリーの就航という社会的条件が整っている。</p>
3. 国産牛と和牛の違い	<p>T:「なぜ北海道の牛肉と鹿児島県の牛肉の値段は, こんなに違うのだろうか?」</p>	<p>○子どもの持ってきた広告に, 北海道産の牛肉は100g²266円, 鹿児島産牛肉は100g²494円であった。</p> <p>○牛の種類の違いを『小学 社会科学習事典』や配布資料で調べる。</p> <p>・北海道の畜産は乳用牛のホルスタインで大規模農業である。</p> <p>・鹿児島県は和牛で小規模農業</p> <p>→北海道は低価格牛肉, 鹿児島は高品質の牛肉を生産している「水平分業」が見えてくる。</p> <p>・三重県は兵庫県や鹿児島県から子牛を買って育てる「垂直分業」を行っている。</p> <p>→子どもたちから「かわいそう」という意見が出た。</p> <p>・しかし, 社会の仕組みは効率の良い「分業を行っている。」</p>
4. 輸入の牛肉:安さの秘密	<p>T:「なぜ, アメリカの牛肉は安いのだろうか?」</p> <p>S:「広い土地を利用して大規模経営をしているのだろう」</p> <p>S:「エサやりやフンの処理などではできる限り機械化されている」</p> <p>S:「えさは現地のものを使うのだろう」</p> <p>S:「日本では牛を育てるうえで愛情をかけるから高い値段だが, アメリカやオーストラリアでは愛情をかけないから外国産牛肉は安いのだ」</p> <p>S:「なぜこんなにも牛を育てるためにかかるお金が違うのか?」</p>	<p>○子どもたちの広告のアメリカ産の牛肉は100g²72円。</p> <p>・アメリカやオーストラリアではさらに脂肪分が少なく少々硬めだが, 非常に低価格の輸入牛肉を生産する「水平分業」。</p> <p>○「一頭にかかる費用 (生産費) の差」を提示する</p> <p>・日本は, 85万2000円かかる, アメリカは15万7000円</p> <p>・アメリカはメキシコで子牛を育てている「垂直分業」をしている。</p>

(岡崎 (2013) pp.105-110)

表2B 清水(2020)の授業設計プロセス

表1Aの小学校5年生の授業でも、岡崎氏は、都市から遠いことや霧や火山灰土という米作りに不利な土地にあって、畜産など少ない選択肢しかない鹿児島や北海道の現実を捉えさせたのち、北海道と鹿児島の肉牛生産の特質の違いに注目させ(生産形態の違いに注目させるのは広島菜の時と同じやり方である)、その理由を考えさせることで、「分業」を捉えさせようとしている。こうした畜産業の「分業」の理解は、外国からの安い肉牛が入ってきて厳しい経営を強いられている中で、輸入肉牛との棲み分けを模索する農家や畜産家の実態や、より役割が輸入肉牛と重複する北海道の肉牛生産者の方が鹿児島の生産者よりも厳しい状況にある現実にまで子どもたちの学びの範囲を広げることが可能にする。

岡崎氏の社会科授業計画は、農業・畜産業の厳しい実態をリアルに取り扱っている。しかし、こうしたリアルを取り扱うことは、得てして解決の糸口の見えない絶望的な感覚しか与えない授業、または「みんなで安心安全の国産品を買いましょう」「地産地消」というナショナリズム・イデオロギーに巻き込まれる形の授業に陥りがちなのだが(しかもこうした国産品奨励の呼びかけはまず根本的な問題解決にはならない)、岡崎氏の授業はそうはなっていない。それは、激しい社会変化に適応するためにも、外国からの安価な製品の輸入という事態に適応するためにも、その鍵が「分業」にあることを理解させることができているからである。そしてこれを可能にしたのは、小学校3・4年生の広島菜づくりの段階で地理学に留まらず経済学的な視点で農業の現状を分析し、自然条件や運搬などのインフラ条件からの適地適作という理解に留まらず、競争と利益の最大化という観点から「分業」という概念を理解させてきたからに他ならない。

5. 清水氏の授業づくり

次に清水氏の社会科の単元・授業計画を見ていくことにしよう。清水氏が依拠するウィギンズらは、授業設計のプロセスとして表2Bを示している。第1段階では、「永続的理解」に値するものは何か決めることが求められている。また同時に、子どもたちに永続的理解に導くための「本質的な問い」や習得させたい知識・技能についても検討が求められる。つまり、第1段階は目標についての議論を行うことになる。第2段階では、承認できる証拠を決定する段階にあたるため、生徒の達成や理解、習熟度をどのように見ていく

①求められている結果を明確にする
生徒は何を知り、理解し、できるようにならなければならないのか？理解に値するのは、どんな内容か？どのような「永続的理解」が求められているのか？
②承認できる証拠を決定する
生徒が求められている結果を達成したかどうかについて、どうやって知ることができるだろうか？どんな証拠が、生徒の理解や習熟を示すものとして承認されるだろうか？
③学習経験と指導を計画する
生徒が効果的にパフォーマンスを行い、求められている結果を達成できるようにするためには、どのような知識(事実、概念、原則)とスキル(プロセス、手続き、方略)が必要なのか？必要な知識とスキルを生徒は、どのような活動によって身につけられるだろうか？パフォーマンス・ゴールと照らし合わせると、何が教えられコーチされる必要があるのだろうか？

(西岡ら(2020) p.12)

のかを検討する段階である。つまり、第2段階は、パフォーマンス課題やその評価方法を定める段階である。最後の第3段階は、実際に行う活動や「永続的理解」の達成に必要な下位の知識や理解について決める段階である。すなわち、「知の構造」(図1B)を具体的に作成して、それを授業計画に反映させていく段階である。

このような、三つの段階を最初に決めておくことが「逆向き設計」論において重視されている。次頁の表3Bは、清水氏がこの手続きの第1段階と第2段階で作成した「永続的理解」「本質的な問い」「パフォーマンス課題」やその他具体的な目標である。

表3Bにあるように、清水氏は単元を通して子どもたちに獲得させたい一般原理、すなわち永続的理解として「どのような産業にも、地域に応じた取り組みや効率よく作業を行うための工夫、消費者の願いを実現させるための努力がある。それらは作り手の一方的な思いだけではなく受け取る側の思いに応えるものでもある。将来、自分たちも自分の思いだけではなく、相手のニーズに合わせて仕事を行うことが大切である」を設定している。この永続的理解がどこから導き出されたのかは、表3Bからも、そして『「逆向き設計」実践ガイドブック』にある清水氏原稿からも判然としない。ただ、学習指導要領にその根拠となりそうな箇所(特に下線部)を確認できるので、おそらくここから引き出したものであると推察される(表4B参照)。

表3B 清水氏の作成した小学校5年生「食料生産を支える人々」の指導計画案

1 単元名	単元名：食料生産を支える人々		
	[見方・考え方] 社会的事象を、位置や空間的な広がりに着目してとらえ、環境条件や地域間の結びつきなど、地域という枠組みのなかで、人間の営みと関連づけること。		
2 単元目標	単元目標 ・わたしたちの食料生産は、生産に携わる人々のいろいろな工夫や努力によって支えられていることをとらえることができる。		
	観点別評価規準		
	(主体的に学習に取り組む態度) 自分たちが食べているものがどこでどのようにつくられているのか関心を持ち、意欲的に調べようとしている。	(思考・判断・表現) ・米づくりや水産業の盛んな地域の特色や生産者の工夫や努力について学習問題を設定し、表現している。 ・環境や安全に配慮したり、伝統的な生産方法を続けたり、生産者の思いを考えている。	(知識・技能) ・生産者の工夫や努力をグラフや写真などから読み取り、まとめることができる。 ・日本の食料生産には、どのような課題があるかとらえている。
	【重点目標】 [本質的な問い] 食料生産を支える人々は、どのような工夫や努力をしているのか？ [永続的理解] どのような産業にも、地域に応じた取り組みや効率よく作業を行うための工夫、消費者の願いを実現させるための努力がある。それらは作り手の一方的な思いだけではなく受け取る側の思いに応えるものでもある。将来、自分たちも自分の思いだけではなく、相手のニーズに合わせて仕事を行うことが大切である。		【知識・技能】 ・地形や気候と生産物の関連 ・米づくりの過程 ・無農薬と化学肥料や農薬栽培 ・農業機械と作業効率 ・生産量の変化と生産調整 ・品種改良による新種開発 ・漁の仕方 ・トレーサビリティの提示 ・食料自給率の低下と安定した食糧確保 ・輸入と輸出のバランス
3 評価方法	【パフォーマンス課題】 食料生産が支えている人々はどのような工夫や努力をしているのかプレゼンテーション		【その他の評価方法】 ・ノートの自分の考えや話し合いの観察 ・発表 ・評価テスト

(西岡ら (2020) p.73)

表4B 小学校学習指導要領「社会」第5学年「内容」

<p>(2) 我が国の農業や水産業における食料生産について、学習の問題を追究・解決する活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。</p> <p>ア 次のような知識及び技能を身に付けること。</p> <p>(ア) 我が国の食料生産は、自然条件を生かして営まれていることや、国民の食料を確保する重要な役割を果たしていることを理解すること。</p> <p>(イ) 食料生産に関わる人々は、生産性や品質を高めるよう努力したり輸送方法や販売方法を工夫したりして、良質な食料を消費地に届けるなど、食料生産を支えていることを理解すること。</p> <p>(ウ) 地図帳や地球儀、各種の資料で調べ、まとめること。</p> <p>イ 次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること。</p> <p>(ア) 生産物の種類や分布、生産量の変化、輸入など外国との関わりなどに着目して、食料生産の概要を捉え、食料生産が国民生活に果たす役割を考え、表現すること。</p> <p>(イ) 生産の工程、人々の協力関係、技術の向上、輸送、価格や費用などに着目して食料生産に関わる人々の工夫や努力を捉え、その働きを考え、表現すること。</p> <p>【同「内容の取り扱い」】</p> <p>(2) 内容の(2)については、次のとおり取り扱うものとする。</p> <p>ア アの(イ)及びイの(イ)については、食料生産の盛んな地域の具体的事例を通して調べることとし、稲作のほか、野菜、果物、畜産物、水産物などの中から一つを取り上げること。</p> <p>イ イの(ア)及び(イ)については、消費者や生産者の立場などから多角的に考えて、これからの農業などの発展について、自分の考えをまとめることができるよう配慮すること。</p>

表5 B WHERETOの一覧

Where,Why	どこへ, そしてなぜ
Hook,Hold	関心をつかみ, 維持する
Explore,Experience,Enable,Equip	探究・経験し, 可能にし, 用意させる
Reflect,Rethink,Revise	振り返り, 再考し, 修正する
Evaluate	作品と進歩を評価する
Tailor	学習活動を調整し, 個性化する
Organize	最善の効果をもたらすために組織する

(西岡ら (2020) p.45)

表6 B 清水氏の作成した単元構成

時間	学習活動	WHERETOの視点
1 2	【食料生産を支える人々】 チラシを使って「産地マップ」を作り, 分布の様子から気づいたことなどを話し合う。	W パフォーマンス課題を知り, 見直しをもつ。 H 身近な食品の産地(海外など)や買い物の視点を意識し, 興味をもつ。
3	『米づくりのさかんな地域』 工夫や努力のマッピングをし, 学習計画を立てる。	H 作業のことだけではなく, その時の思いについても触れていく。
4 5 6	米づくりの過程や地形, 気候の関係から工夫を見つけたり, 資料から作業時間や生産量の変化を読み取り, 何のために行っているかを考えたりする。	E 土地の環境や時代の流れによる変化, 現状などさまざまな視点から調べ, 考えられるようにする。 T マッピングを活用し, 自分らしく学習ができるようにする。
7 8	農家が抱える課題や解決への取り組みを調べ, どのような思いで工夫や努力をしているか考える。	T グループごとに調べたい内容を選ぶ。 O 米づくりと水産業のつながりから食料生産について理解を深められるようにする。
9 10 11 12 13 14	『水産業のさかんな地域』 『米づくりのさかんな地域』の学習と同様の流れで進める。	
15 16	『これからの食料生産』 外国との関わり, 食料の安定確保について考える。	
17 18 19	【パフォーマンス課題への取り組み】 3つの単元を通して携わる人々の工夫や努力について, プレゼン作り, 発表する。	E2 3つの単元を比較し, 課題に取り組めるようにする。生産者だけでなく, 消費者の視点も考えられるようにする。 R 相互評価をもとに修正する。

(西岡ら (2020) p.75)

そして清水氏は, 前述の「永続的理解」を到達するために, 清水氏が, 農産物として米に焦点を絞り, 気候などの自然条件と米生産の関係を踏まえた上で, 米農家が消費者の要望や米の生産性の向上のためにどのような努力や工夫をしているのかを理解させようとしている。例えば表3Bの指導内容からは, 自然条件と米生産の関係や, 機械作業や品種改良, またトレーサビリティの提示などの食料生産者が行っている生産効率を上げるための努力・工夫や消費者のニーズに応えるための努力・工夫について取り扱う予定であることを確認できる。また, このような努力や工夫は, どのような産業においても転移可能な知識であると想定して, 漁業を分析する際の視点として活用している。

こうして「永続的理解」「パフォーマンス課題」「本質的な問い」, そして各種目標を設定したら, いよいよ第三段階である「学習経験と指導を計画」することになるわけだが, その際にウィギンズはWHERETO

(表5B)に注目することを要求している。そして清水氏もこのWHERETOをはほぼその手順に沿って取り入れて単元計画を作成している(表6B)。

清水氏の授業計画には五つの特徴を確認できる。その特徴の一つ目は, 岡崎氏のそれとは異なり, 農家が抱える課題やその解決への取り組みは授業の中核を占めていないことである。7・8時間目に一応こうしたことを取り扱うことが予定されているが, 指導計画を見る限り, 特に注目して取り上げたい問題や農家の苦悩を具体的に図3Bにも図5Bにも設定していないことから, おそらく子どもたちの側にどんなことで農家が悩んでいるのか調べさせて, 一通り発表させて終えるつもりだろう。当然ながらその取り扱いが表面的なものにとどまるであろうし, 農家の悩みや農業問題が生まれてくる社会的背景を深く探ることは難しいだろう(配分されているのがわずか2時間では時間的にも無理だろう)。もし深く探るつもりであるなら, 岡崎

氏のように、そこから授業づくりがスタートせねばならないし、そうした農業問題を深く理解するために不可欠となる一般原理を永続的理解として設定されておかなば、難しいだろう。そして大抵は、それはおそらく2時間程度で取り扱えるような中身ではないだろう。

清水氏の授業計画の特徴の二つ目は、岡崎氏と比べても、より小学校学習指導要領「社会」の記載内容や世界観（そしておそらく一般の教科書の世界観）をなぞるだけの内容となっている点である。清水氏の設定する「永続的理解」はおそらく学習指導要領から引き出したものであろうということはずでに指摘したが、授業を通してくり返し「努力・工夫」の取り扱いが強調されているところにも、清水氏の計画が学習指導要領の世界観をそのまま受け止めたものであることを確認できる。これに対して岡崎氏の計画では、そこまで努力・工夫という概念は重視されていない。それは岡崎氏が教材研究に当たって（表3A）、フィールドワークに出た際に、調査対象となる人の努力や工夫の話題に留らないように、「困っていること」や「問題」を尋ねるようにしていること、そしてそれらの困っていることや問題が生まれる背景は、個人の努力や工夫といった概念だけでは説明ができないものであることをはっきりと述べていることから確認できる。

清水氏の授業計画の特徴の三つ目は、内容面で岡崎氏のそれと比べて質的に低次元のものに留まっていることである。岡崎氏の場合、農業立地の条件を、自然条件やインフラなどの社会的条件だけではなく、市場での競争や社会変化に農家が応じていく中で生まれることになる「分業」という概念から捉えさせようとしていた。その結果、岡崎氏の農業単元は、地理学よりも経済学や経営学の視点が強調されたものとなっていた。「分業」については学習指導要領で扱いが義務づけられていないのにわざわざ岡崎氏が取り扱った理由は、前述したように、社会の変化や外国からの安価な農産物の輸入といった厳しい現実の中で、農家が直面している課題、そして、農家が課題解決に向けて主体的に議論し行動している現実を理解させるためである。これに対して、清水氏の授業計画は、米の生産地の理解についても、自然条件やインフラなどの社会的条件から捉えるに留まっており、地理学的な視点に限定されている。米についての保護政策からの転換で米農家は市場競争に晒されるようになったという歴史的・政治的背景も、そのような政策転換の結果、美味しい米作りに適している上に平野が比較的広く機械化に適している東北・北陸・北海道の米生産が飛躍的

に伸びて、逆に二期作などで面積の割に米の量的生産には向いているが味がやや落ち、また山がちな地形で機械化の難しい土地の多い西日本では米以外の農作物へとシフトしていくという「農作物生産の分業化の進行」という経済地理学的な視点についても、ほとんど、もしくは全く取り扱われていない。清水氏の授業は、機械化や農薬の使用、品種改良など、生産者の肉体的苦役の解消に向けた工夫、もしくは美味しく安全な米を要求する消費者の期待に応えていこうとする生産者の無農薬農業への挑戦といった努力を理解させることに重きがあり、その背景知識として必要な範囲で学問的な事が扱われるに過ぎない。そのことが、清水氏の授業の内容面の質を低次元なものにとどめてしまったと考えられる。

そして清水氏の授業計画の四つ目の特徴は、岡崎氏の授業計画とは異なり、生徒たちの既存の知識や世界観が想定されていないため、子どもたちの世界観を看破することがない授業に留まる危険性がより高い点である。ウィギンズらは子どもたちの既存の世界観や知識の看破の重要性を主張していた。それにも関わらず、清水氏の授業にこうした「看破」に配慮した様子がうかがえない。

清水氏の授業計画の特徴の五つ目は、岡崎氏の授業に比べて、問いや活動があまり体系化・構造化されていない点を指摘できる。その分、子どもたちが主体的に情報を集めて内容を、マッピングやYチャート、はたまた新聞などに整理してプレゼンするといった活動が多く取り入れられている。これは、ウィギンズらの「知の構造」でスキルなどが重視されていることとも関係しているのかもしれない。ただ、その活動内容のレベルはあまり高いとは言えず、例えば清水氏が紹介している事例であるが、農業単元を通して生徒たちの完成させたマッピングでは、画用紙の中心に楕円が置かれて、そこには「工夫や努力」と書き込みがあり、そしてそこから派生的に「手作業」「無農薬」「かかし→田を守る」「後世に伝える」「早起き」「時間をかける」「土地を耕す」「気候にあわせる→おいしい米」と書かれた。そこには経済学はおろか、地理学的な視座すらほとんど確認できない。

6. 総合考察

一なぜ逆引き設計論で作る社会科授業は貧弱なのか

これまでの社会科教育学での社会科授業の在り方をめぐるとの議論の歴史を深く知る、岡崎氏を含む社会科教育学をよく知る熟練者・研究者の多くが、おそ

らく清水氏の授業計画を見て特に気になることのひとつが、「永続的理解」として清水氏が設定している「どのような産業にも、地域に応じた取り組みや効率よく作業を行うための工夫、消費者の願いを実現させるための努力がある。それらは作り手の一方的な思いだけではなく受け取る側の思いに応えるものでもある。将来、自分たちも自分の思いだけではなく、相手のニーズに合わせて仕事を行うことが大切である」が新自由主義的な世界観を内包している点ではないかと思われる。確かにどんな産業も消費者の思いに応えようと努力しているし、生産効率を高めようと努力している。だが、現実において、ほとんどの農家は厳しい状況にある。もし清水氏の設定するような「永続的理解」でこうした現実を見るなら、農家の生産効率の追求への努力の欠如、または消費者の期待に応えようとする努力の欠如がこの現実を招いている、と説明することになりはしないか。また外国から輸入されてくる農産物が安価である理由を、食の安全に向けた努力の欠如が原因だと説明してしまうのではないか。もちろんそうした説明が完全に間違っているとは言い切れないが、少なくとも農業問題の原因や解決を個人の工夫や努力にのみ求める視座であって、政策や経済システムによる農業への影響がまったく見えていない説明である。

このように清水氏の作成した授業計画が岡崎氏のそれと比べて貧弱になってしまった——深い理解も鍛錬された探究も内容のある会話もほとんど期待できない授業計画になってしまった——ことの原因を、リー・ショーマン (Lee Shulman) の如く清水氏個人の教育技術の欠如や教師が授業実践をする上で必要となる知識 (例えば社会諸科学の内容的知識、教授的知識、そしてPCK) の欠如に求めることは簡単であるし、そうした一面があることを否定するだけの証拠を筆者は現在有していない。つまり両者の知識や技術の差が授業の差を生んだ直接的な原因であるという可能性は十分に考え得る。しかし岡崎氏と清水氏を比較する時、そうした個々の教師の責任に帰すべき問題とは別に、西岡氏らが推奨するウィギンズ式の逆向き設計論自体に、内在的な欠陥があることは明らかである。

ウィギンズ式の逆向き設計論に見られる欠陥の一つ目は、授業を作成するプロセスに、子どもの既存の世界観や知識を看破するための具体的な手続きが含まれていないことを指摘できるのではないだろうか。すなわち、子どもたちが既に有している世界観や知識をもっと意識して「永続的理解」を設定するようになるならば、ウィギンズ式の逆向き設計論で社会科授業を作ったとしても、もう少し質の高い授業が生み出され

るようになるのではないかと思われる。

ウィギンズ式の逆向き設計論自体に見られるもう一つの、そしてより根源的な欠陥は、どのような「永続的理解」をなぜ設定しなければならないのか、判別するための基準が全くないことである。何をもち「深い理解」とするのかは人それぞれである。子どもが既に有する世界観や知識を看破できれば、それだけで深い理解を保証したことになるとも言える。ただ、それでもピンからキリまでである。大方の教師は、この永続的理解をどう設定してよいか分からず、結果として学習指導要領の記載内容 (世界観) をそのまま転用しているようだ——そして、清水氏もその一人である。そして、この学習指導要領の記載内容 (世界観) に数々の問題 (例えば保守主義/新自由主義的な見識が内包されている点など) があることはこれまでも指摘されてきたところである⁸⁾。清水氏も自分が新自由主義的な視座を子どもたちに植え付けようとなんて微塵も思っていないだろう。しかし、彼女は永続的理解をどう設定してよいかわからずに学習指導要領の記載内容から永続的理解を引き出したと思われ、そのことで結果的にそうした行為に加担してしまったのだ。

岡崎氏が清水氏と同じ過ちを侵さないのは、岡崎氏に一つの拘りがあったからに他ならない。それは、市民の悩みや苦しみや問題、そしてそれをめぐる議論といった社会のリアルを取り扱うことである。そして岡崎氏が定める一般原理は、常にこの社会のリアルを理解するためのものであった。それは結果として、社会学や経済学、政治学など、小学生が扱うにはやや高次な内容を内包しやすいものとなる。だからこそ岡崎氏は、一単元単位ではなく、学年を超えて、カリキュラム単位で学習計画を設計していた。また、問いは系統的組織的に設計されることになった。

では、なぜ岡崎氏は市民の悩みや問題といったことに拘ったのか。そのことについて岡崎氏はあまりはっきりとは説明していないようなのだが、筆者が思うに、おそらくそれは、問題について考えることができる人間を作ることが社会科の教科目標だから、主権者をつくっていくことが社会科の教科目標だから、というところに行き着くのでは無いかと考えている。

清水氏には社会科は何をするための教科なのか、という問いが完全に欠落している。だから永続的理解を設定するのに何を頼って良いかわからなくなり、学習指導要領に頼った。子どもの多くがすでに有しているかもしれないような低次元永続的理解を設定してしまった上に、スキルをも重視するウィギンズらの「知の構造」(表1B)に意識が向かい、非構造的な子ども

も任せの調査活動やプレゼン活動ばかりが目立つ単元や授業の計画を設計することになった。清水氏が設定した永続的理解は質的に低次なこともあって、こうした非構造的な計画の下でも子どもたちの多くは自力で教師の想定している永続的理解を習得することができて(むしろ、子どもたちの多くが最初からそうした理解を持ち合わせていたかもしれない)、そして教師の設定したいくつかの具体的な目標も達成できたかもしれない。だがその授業は、間違いなくウィギンズらが本来期待するような、そしておそらく西岡氏や石井氏の期待しているような、知的な活動を保証するようなものではない⁹⁾。

なお、西岡氏や石井氏の図書に紹介されている社会科の授業計画を筆者らは全て確認したが、質が比較的に高い授業計画ができていて例外的とも言ってよい事例は、例外なくその計画を作成した教師が社会科の教科目標(民主主義や公民的資質)をかなり直接的に意識していて、社会科教育学にも通じていた。また彼らは、子どもたちの世界観の看破を確実にするために、子どもたちの世界観をしっかりと確認し、その看破のための具体的な手続きを意識した教材研究や授業づくりをしていた。彼らはいずれも、学習指導要領に記載されている文言を無批判に「永続的理解」として活用するようなことはなかった¹⁰⁾。

7. 結語

もしかしたら西岡氏や石井氏も、今回筆者らが取り上げた清水氏のものを含めて、自身の研究に協力してくれる協力校の教師がつくる授業設計の多くに満足していないかもしれない。ただ、協力してくださる学校現場との今後の関係を考えると、彼らが不満を表に出すわけにはいかないことは想像できるところで、その苦しい胸の内は筆者としても理解できるところだ。もしそうだとするならば、筆者らの今回のこうした研究や批判は大変苦々しく感じることだろう。

しかし、たとえそうだとし、自らが満足していないこうした授業がウィギンズらの「逆向き設計」論の授業デザインのモデルとして学校現場に広まっていくことに、彼らは不安がないのだろうか。協力校の教師が相手であっても、遠慮無く批判する勇気が研究者の側には欲しいところである。

もし本気で、今回の清水氏の事例も含め、協力校の教師たちの逆向き設計で作った授業計画の多くが素晴らしいものだと西岡氏や石井氏が考えているとするならば、それはそれで危険である。少なくとも社会科授

業について、鑑識眼なき大学研究者が学校現場を煽っていることになるのだから。

註

- 1) 日本教育方法学会第22回研究会報告書『今なぜ「見方・考え方」なのか—教育内容・教科内容の再構築—』2019年、18頁。
- 2) 同上。
- 3) 渡部竜也・後藤賢「日本教育方法学会第22回研究会報告書における石井氏の批判に対する回答—石井氏の研究・議論への素朴な疑問と併せて—」『東京学芸大学紀要 人文社会科学系Ⅱ』第72集、2021年。
- 4) 本田小学校は同校の校長が西岡氏の訳書(ウィギンズ&マクタイ『理解をもたらすカリキュラム設計』)に出会って、校長から研究協力を働きかけたことで共同研究が始まったことが、『「逆向き設計」実践ガイドブック』に記載されている。
- 5) なお、社会科教育学の研究成果の清水氏への影響については、清水氏自身から直接聞き取りをしたわけではないので未知数な部分があることを断っておきたい。ただ、後述するように、清水氏の授業は学習指導要領や教科書に対して何の疑いも無くそれらの世界観を学校授業に還元しようとしており、普段から学習指導要領や教科書に依存した授業をする教師ではないかと推測できる。少なくとも、社会科教育学に関心のある教師に見られるような視点(例えば、人々の工夫や努力といった視座の教授を授業の中核目標にはしない、など)や授業づくりへの拘り(例えば、主権者を作る、異文化に寛容な子どもを育てる、など)は確認できない。
- 6) この点は特に強調しておきたい。例えば、石井真英編著『アクティブ・ラーニングを超える授業』(日本標準、2017年)では、小学校の歴史と昔の地域の人々の暮らしを概観したのち、統廃合による学校創設においてアスレチック等の遊具を設置した先人の思いや願いを共感的に理解させていくという展開の(そうすることで先人に感謝することを子どもたちに強要するような)かなり情緒的で、安っぽい道徳の授業のような社会科授業計画、いわゆる「理解主義社会科」の構造になっている授業計画など、どうしてこれが少なくとも社会科として「質の高い学び」(同書の帯文より)を生み出すと言えるのか石井氏に改めて説明してもらいたいような事例も少なからず掲載されており、これらと比べれば、清水氏の授業計画は、地理学を取り入れた形跡があるなど、比較的に良質と言うことができる。なお、事例選定にあたっては、選定基準としてフレッド・ニューマンらが用いてきた「真

正の知的活動 (authentic intellectual work: AIW) のためのルーブリックを活用して採点し、『アクティブ・ラーニングを超える授業』『逆向き設計』実践ガイドブック』等に掲載されている社会科授業事例の中では平均よりやや高めの得点となった清水氏の農業単元の授業計画を選定した。なお、清水氏の授業計画が石井氏や西岡氏が著書の中で示してきた社会科授業計画の事例の中では平均レベル、もしくはやや良質であるという判断は、院生らよる複数の目を通して合意したものである。ちなみに、AIWルーブリックを用いて採点する限り、多くの事例の得点が低めに算出されたため、清水氏の農業単元の授業計画に与えられた得点も決して高いものではなく、事例中最下位の得点だった事例との差が決して大きくはないことは断っておきたい。このルーブリックについては、詳しくは、フレッド・ニューマン著 (渡部竜也、堀田論訳) 『真正の学び/学力一質の高い知をめぐる学校再建』春風社、2017年を参考のこと。なお、合衆国では、学校教師の社会科授業計画の質的な判定において、AIWルーブリックが頻繁に用いられている。その内、2つの論文を紹介しておく (いずれも、今回の採点においても参考にした論文である)。Jada Kohlmeier & John Saye, Examining the relationship between teachers' discussion facilitation and their students' reasoning. *Theory & Research in Social Education*, Vol. 47, No.2, 2019. Jada Kohlmeier, James Howell, John Saye, Theresa McCormick, David Shannon, Colby Jones, and Tom Brush, Investigating teacher adoption of authentic pedagogy through lesson study. *Theory & Research in Social Education*, Vol. 48, No.4, 2019.

- 7) 実際、この単元や授業の開発を軸として、岡崎氏は広島大学から博士論文を作成し、博士号を授与されている。
- 8) 例えば、森分孝治「社会科の本質—市民的資質育成教育における科学性」『社会科教育研究』第74号、1996年など。筆者も学習指導要領の記載内容や世界観が持つ問題点を指摘している。渡部竜也「主権者教育として見た時の学習指導要領「社会」」渡部竜也『主権者教育論』春風社、2019年。渡部竜也「民主的で平和的な国家・社会の形成者を育成するのに必要な見方・考え方とは何か：学問絶対主義の貧困」『東京学芸大学紀要 人文社会科学系 II』第72集、2021年。
- 9) 各教科は独自の人間目標を持つことが多く、特に社会科はこうした目標に拘る傾向のある教科である (特に市民性育成を重視する学派や統合社会科を重視する学派に顕著である)。またそのため、理科や国語とは異なるスキルや能力、資質の育成が目指されることになる。そしてこうした教科の特性は、教科独自の授業づくりの理論を生み出す。こうした教科固有の文化的特性とでも言うべき

ものに配慮せず、コンテンツ・フリーの授業設計論をトップダウンで落としても、大抵の場合上手くいかない。理科や数学で上手くいくからといって、社会科や体育で上手くいくとは限らないのである——だから、逆に言えば、ウィギンズ式の逆向き設計論は、もしかしたら社会科領域ではウィギンズらの提案のままでは十分に機能しなくても、理科でならそのままの形で活用しても上手くいくのかもしれないし、その可能性を筆者は否定しない。本来、リテラシーやコンピテンシーの在り方も、授業設計論も、そして教員養成の理論も、ある程度まで教科領域別で議論されるべきものだろう。こうした議論を米国で展開している一例としてノークスの研究がある。Jeffrey D. Nokes, Observing literacy practices in history classroom. *Theory & Research in Social Education*, Vol.38, No.4, 2010. そしておそらく、その役割の中心を担うのは、現状では各教科の教科教育学になるのではない。

- 10) ここで言う「例外」とは、「真正の知的活動 (authentic intellectual work: AIW) のためのルーブリックを用いた採点で例外的に高得点となった授業計画の事例のことを指す。こうした事例は西岡氏や石井氏の著書の中では極めて少数しか存在しないのだが、例えば、香川大学附属小学校の教師 (黒田拓志) や秋田大学教育学部附属小学校の教師 (鈴木聡) [+社会科教育学者 (外池智)] の作成した社会科授業計画がこれに該当する。香川大学附属小学校の教師の場合、社会科の教科目標 (民主主義や公民的資質) を直接的に意識し、公的な問題を熟議できる人間づくりを意識した授業づくりに拘っていた様子が授業計画やその解説からはっきりとうかがえる。秋田大学附属小学校の教師の場合、そうした姿勢が授業計画やその解説などからは直接は確認できなかったが、筆者が2020年末に遠隔 (zoom) で、逆向き設計で授業計画の作成をした際の問題関心や逆向き設計に対して感じた疑問点、逆に利点などについて担当者及び指導教員 (当該授業計画の作成協力者) に質問をさせていただき、情報提供を受けた結果、鈴木・外池両氏が伝統文化をいたづらに賛美する保守主義的・教訓伝達的なものに陥らないように、伝統文化について多面的な視座が生まれるような授業づくりに拘っていたことを確認できた。

Why the Wiggins’s “Backward Design” Theory Cannot Produce Intelligent Social Studies Lessons :

The Importance of Civic Purpose in Classroom Teaching Design

WATANABE Tatsuya*

Social Studies Education

(Received for Publication; September 15, 2021)

Abstract

The purpose of this paper is to examine the reasons why social studies lesson plans developed based on Grant Wiggins and Jay McTighe’s “backward design” theory do not always produce qualitatively higher-order products, with a few exceptions. We compare two case study: one is an elementary school teacher who developed a social studies lesson plan in accordance with the procedures outlined by Wiggins and his colleagues, and the other is an elementary school teacher who developed a social studies lesson plan in accordance with the procedures outlined by Moriwake Takaharu (famous Japanese social studies educator) without being influenced by Wiggins. In order to make the comparison and discussion as easy as possible, all of the case studies deal with an elementary school social studies unit on agriculture. In addition, although there are many social studies lesson plans based on the backward design theory of Wiggins et al. and the lesson design theory of Moriwake in Japan, I will focus on cases that can be judged by a third party as at least above standard among these groups. In other words, the former will be taken from case studies published in the books of researchers who promote the theories of Wiggins, and the latter will be taken from case studies published in the books of a person who earned his doctorate by creating elementary school classes using Moriwake’s lesson design theory.

Through these discussions, the author finally concludes that there is no basic antagonism between “fostering democratic and peaceful citizenship of the state and society” and fostering intelligent children in social studies classes, and that there is even a possibility of synergistic effects. In addition, I will point out the fundamental problems of Wiggins’s “backward design” theory, namely, that it completely omits the concern of social studies.

Keywords: backward design, civic purpose, teaching design, G. Wiggins and J. McTighe

* Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)