慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

Title	小学校社会科の授業における教師の「ねがい」と授業過程
Sub Title	
Author	鹿毛, 雅治(Kage, Masaharu)
Publisher	慶應義塾大学教職課程センター
Publication year	2022
Jtitle	慶應義塾大学教職課程センター年報 (Annals of the Teacher Training Center Keio University). No.30 (2021.) ,p.41- 79
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN10203872-20220831-0041

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

小学校社会科の授業における教師の「ねがい」と授業過程[1]

鹿毛　雅治

（教職課程センター教授）

問題の所在

授業実践における教師の自律性（一人ひとりの独自な意思に基づいて主体的に思考、判断し、行為するという専門職としての性質）は、学校における授業のあり方を検討する上での重要な論点である。日々の授業を実現する上で教師が何をどのように考え、それをもとにどのように振舞うかが、子どもたちの学習や成長に及ぼす影響は大きく、そのような授業実践プロセスを左右する要因が彼らの自律性だからである。

そこで本稿では、個々の教師が授業を通して子どもたちに対して実現したいことに関するオリジナルな思いや考え（「願い（ねがい）」）に着目する。教師は教育実践にあたって、個々の子どもや特定の集団の子どもたちに対して「○○を学んでほしい」「○○のように育ってほしい」といった思いを抱く。このような「願い（ねがい）」は必ずしも常時、意識されているわけではないが、常に潜在的な要因として心理的に機能し、実践のあり方を規定している。授業の実践についても、教師が独自に抱く「願い（ねがい）」は、具体的な日々の授業の構想や展開を左右する重要な要因だと考えられる。

本稿では、教師の「願い（ねがい）」とは何かという基礎的な分析を行うとともに、その「願い（ねがい）」の教師間での差異が比較的反映しやすい校種、教科と思われる小学校社会科を取り上げ、教師の「願い（ねがい）」が授業過程に及ぼす影響について考察する。

具体的には、第１節で授業実践における教師の「願い（ねがい）」に関連する先行研究を踏まえて「ねがい」の概念化を行う。第２節＜分析１＞では、学習指導案の一部に「ねがい」を記載するかたちで授業研究を行った小学校を事例として取り上げ、

教師が単元を構想する上で、「ねがい」にどのような役割があるのかについて検討する。第３節＜分析２＞では、以上の分析を踏まえ、分析対象となる教科として特に小学校社会科に焦点を当て、特定の教師による一連の授業研究を事例として取り上げる。まず、小学校社会科における当該教師の「ねがい」の性質を明らかにし＜分析２－１＞、その「ねがい」と実際の授業展開との関連性について考察する＜分析２－２＞。最後に全体的考察として、教師が抱く「ねがい」の教育実践上の意味合いや、授業研究および教師教育研究におけるキーワードとしての意義について論じる。

１．授業における教師の「ねがい」

１－１　授業に対する目的認識としての「ねらい」と「ねがい」

教師の授業実践は、授業の構想、展開、省察という各局面の発展的な連鎖として理解できる[2]。また、教師とは、デザイナー（設計者）、アクター（行為者）、エヴァリュエイター（評価者）という三つの役割の統合的な仕事であるとされている[3]。これらを踏まえるなら、一人ひとりの教師が一つひとつの授業を実現するにあたって固有に抱く、何のためにこの授業をするのかという思いや考え、すなわち目的意識が、実際に実現する授業の質を左右するということは自明だろう。しかも、その目的意識は、単なる認識なのではなく、それぞれの教師が教育専門職として独自に持っている価値観やモチベーションの反映として理解することも可能である。

このような教師の目的意識については、すべての授業に対して必ずしも明確に自覚されているわけではない。特定の単元や個々の授業を準備する際の教材解釈など、日常の職業生活に埋め込まれた統合的な思考プロセス、行為プロセスの一要素として、暗黙裡に機能していると推察できる。

ただ、学習指導案を記す際にはその形式的制約から、ほとんどの場合、単元や本時の「目標（ねらい）」を記す必要があるため、この目的意識が明確に自覚されるはずである。この「目標（ねらい）」は、まさに授業の目的を具体化したものであり、それを記述するプロセスにおいては、授業実践を構成する他の要素（「学習者の実態」など）とはいったん切り離して、それ自体を独立して記述することになるため、教師はそれに焦点化した意識を向けざるをえなくなるわけである。

ここで着目したい論点は、個々の教師によって学習指導案に記される目的意識の質である。多くの場合、そこには授業実践によって実現が期待される学習者の学習や成長が授業内容に即してより具体的に記述されることになるわけだが、そこに「その教師に固有なオリジナルな認識が記されているか否か」という観点からみると、

その実態には大きな開きがある。すなわち、教師としての主観的な目的意識が自らの言語表現によって記されている学習指導案がある一方で、そのような「主観」が一切排除されたいわば「匿名性」を特徴とする「目標（ねらい）」が記された学習指導案も多い。

前者の場合、教科や単元の目標として、その教育内容を扱う上で重要とされる一般的事項の記載も含まれるものの、その解釈や力点には教師個人としての考えが反映されている。それに加え、学習者の実態や自分自身の教科観、教材観を踏まえた「願い（ねがい）」、すなわち、個々の教師が授業を通して子どもたちに対して実現したいこと（学んでほしい内容や成長に関する方向性など）に関するオリジナルな思いや考えが記されている。

それに対して、後者の場合、このような教師の「主観」の記述は極力排除される。端的に表現するならば、「目標（ねらい）」は記述されているものの「願い（ねがい）」については一切記されていない学習指導案なのである[4]。

１－２　教師の「ねがい」とは何か

（1）教師の「願い（ねがい）」

この「願い（ねがい）」という用語は、もちろん「学術用語」ではなく、共通理解の上で学校教育界に広く浸透している言葉でもない。実際、一人ひとりの教師が授業実践に対して抱く「願い（ねがい）」を目的意識の要素として特に着目するという発想は必ずしも一般的ではない。

ただ、授業について検討する際に、「願い」という普通名詞が、「教師の願い（ねがい）」というフレーズとしてインフォーマルに用いられていることは確かであり、その意味で、少なくとも授業研究という観点から見逃せないキーワードであるとはいえるだろう。

例えば、東井（1972）は、「授業」とは何かを論じるにあたって、「「授業」は、子どもの主体の燃えあがりと、子ども仲間の主体の燃えあがりと、教師の主体的なねがいの燃えあがりの、意図的、計画的な組織づけでなければならない」[5]と述べ、教師の「ねがい」を授業に不可欠な本質的要素と位置づけた上で、教師の主体と子ども主体の対決的な組織化を目指すべきだとした[6]

また、鶴田（2012）は、教師の実践的力量の要素として「授業の見方」を挙げつつ、授業に「どのような教師の願いや思想が込められているか」[7]といった内面的（内因的）な授業理解の重要性を強調することを通して、教師による「一人称の語り」に着目することの意義を強調している。これは「教師の願い」が教師の「授業の見方」の

背後で作用する実践的力量を支える要因であるという主張であり、「願い」が「思想」とセットで扱われている点や、授業の「一人称的」な性質とあわせて論じられている点も注目に値する。

さらに、新教科「生活体験科」の開発研究について記した木野（1994）は、学習指導案（活動構成案）の項目の一つとして「教師の願い」を位置づけ、「生活体験科の学習計画では、学級担任が、「子どもの思い」と「教師の願い」を融合，止揚させて直接体験といった学習活動へ構成していかなくてはならない」[8] と述べている。授業を子どもの志向性と教師の志向性の葛藤、融合、止揚プロセスとして理解しようとする考え方自体は、上述の東井（1972）も含めて広くみられるが、教師の志向性を「教師の願い」というラベルの項目として学習指導案に位置づけた実践を研究論文として紹介する例は稀であろう。そこには、教師が授業を構想し学習指導案として具体化する際の目的意識を、単なる一般的で匿名的な性質をもつ目標（ねらい）ではなく、教師個人に固有で主観的な特質を持つものとして位置づけるという前提が読み取れる。

「教師の願い（ねがい）」の教育実践における重要性を明確に主張したのは梶田（1994）だろう。よい教育の実現のためには、「ねらい」のみならず、「これこれのことが学習者の中に少しずつ形成されていってほしい、深まっていってほしい、実現していってほしい」といった「ねがい」の重要性もあわせて強調し、その「ねがい」は、一時間の授業、一単元の教材・題材を超えたより大きなものとして授業を支えているのだという [9]。

（2）教師の「ねがい」

ただ、このような教師の「願い（ねがい）」それ自体に焦点を当てて学術的な検討がなされることはほとんどなかったといってよいだろう。

その例外として挙げられるのが、「願い」を「ねがい」と表記し、この概念を一貫して重要視して授業論を展開した藤岡完治による一連の著作である。

藤岡は「ねがい」を以下のように説明する。

「この単元教材の学習を通して学習者に期待される成長、あるいは教師の学習者への関わり方や自分自身の変革への期待など。目標と異なりその達成を確かめることは難しいが、教育観、学習観、文化観を反映し、授業に命を与え、方向づけるもの」[10]

その上で、教師が「ねがい」を明確に持つことによって、授業が方向性のある、意図のはっきりしたものになるとともに、多少の紆余曲折があっても、「ねがい」がはっきりしてさえいれば、授業展開上、教師が柔軟に対応することが可能になると主張する[11]。なぜなら、「ねがい」は、「これを実現したい」という固定的なゴールや目標ではなく、大きな見通しであるため、教師にゆとりが生まれるからだという[12]。

藤岡によって提起されたこの「ねがい」という概念にみられる特筆すべき点は、教師が授業を構想、展開する上での要素として「目標」と明確に区別された「ねがい」があり、それを授業という営みの本質的な要因として位置づけているということだろう。また、その「ねがい」には、教師が目の前の学習者に対して抱く内容だけではなく、教師自身が「この授業実践でこうありたい」という自分自身を対象とする内容をも含んでいる点にも着目すべきである。つまり、教師の「ねがい」とは、他者である学習者に向けられた意識であると同時に、「教師としてその授業ではこうありたい」、さらには「こういう教師でありたい」というような、教師である自分自身に対する思いや考えでもあるのである。

この藤岡による「ねがい」に関して、長年にわたり藤岡とともに藤沢市教育文化センター・教育実践臨床研究部会[13]において教育実践研究を行ってきた目黒悟は、「ねがい」とは、個々の教師が授業に臨むにあたって「実現したい授業の方向」[14]であり、「教える人として自分自身が存在する理由」（「この私」が目の前の学習者にかかわることの意味）に通じると述べ、この観点から、「ねがい」の重要性を強調している[15]。

また、この「ねがい」は、藤岡が提案する「授業デザインの6つの構成要素モデル」（以下の本文では「6要素モデル」と記す）の要素の一つとして位置づけられている。「6要素モデル」とは、「ねがい」が「目標」「学習者の実態」「教材の研究」「教授方略」「学習環境・条件」という他の要素とともに互いにネットワーク状に関連しあい、授業デザインのプロセスにおいて有機的に機能するシステムを指す。授業をデザインする際には、各要素について自覚化、明確化していく過程で、他の要素と突き合わせていくような思考を通して、相互に無理のない全体として調和のとれた授業の構想を練り上げていくことが教師にとっての課題となるが[16]、とりわけ「ねがい」は、「6要素モデル」におけるネットワークシステムの構造上、その中核として位置づけられ、教師の授業デザインという仕事を主導する働きがあるとされる。

「ねがい」は教育専門家としての教師が持ついわば「暗黙知」であることから、実際に教師が「ねがい」を言語化することは困難だと推測できる。そこで、目黒・永井（2013）は、ワークブックの中で、「ねがい」を自覚化するために、以下の四つの問いについて自由記述することを提案している[17]。すなわち、「自分は学習者にどう成

長していってほしいと思っているのでしょうか？」「自分はこの授業をとおして、学習者にどんなことを学んだり、経験したりしてほしいと思っているのでしょうか？」「特にこの学習者には、こんなふうになってほしいというねがいはあるでしょうか？」「この授業をとおして、自分はどんなことを大切にしながら学習者にかかわっていきたいと思っているのでしょうか？」という問いについて考え、言語化する過程で「ねがい」が自覚的に明確化されると考えられているのである。

特に「ねがい」という考え方の理論的背景を理解する上での重要なポイントとして、藤岡が「授業デザイン」を「授業設計」と対比して論じているという点が挙げられる。一般に、「授業設計」とは「教育の改善をめざして、有効な技法、技術、しくみを考案し、開発し、実践を通して効果を評価しながら、たえずよいものに改善していく」[18]という教育工学的な発想を基盤とし、「教師が自らの教育活動を担当する学習者の学習活動を、実践に先立ってあらかじめ想定して、目標の設定、授業内容の決定、活動系列の構想、教材研究、評価方法の明確化等を行う作業」[19]だと考えられている。そのため、「授業設計」という場合、以下の四つの特徴を帯びる傾向がみられる[20]。すなわち、①普遍性（どの地域のどの学校のどの教師にでもできる一般的な授業を想定している）、②匿名性（誰が教師で、誰が学習者かは問題にならない）、③再現可能性（開発された授業は別の教師によって再現することができると考えられている）、④目標優位性（目標がすべての出発点であると同時に、授業のプロセスや成果の評価規準になるなど、目標合理的に授業が制御される）という四点である。

藤岡はこのような性質を持つ「授業設計」に対して「ねがい」を中核とする「授業デザイン」という教師独自の営みを対置させ、以下のように論じている。すなわち、①授業設計は授業の一連の手続きのある段階を意味しているのに対し、授業デザインは授業のすべての局面（事前、事中、事後）に見出される。②授業設計において教師は学習者の学習の系の外に客観的に存在していたのに対し、授業デザインでは教師も学習者も一つの系の中にいる。③授業デザインは「変革への意志」（自己否定の契機）を前提として教師と学習者間で営まれる相互浸透的、相互受容的な「対話」に基づく。④授業デザインとは、教師、学習者、状況などの様々な関わり合いの中から生まれ、教師や学習者の行動を方向づける「シナリオ」を生成することである。但し、ここでいうシナリオとは台本や物語のような「実体」ではなく、変化の中にあって事後的にしか確認できないものである。⑤授業デザインは「変革への意志」を持った者（教師、学習者）同士の相互性の中から新たなものが生成するという「創発モデル」に依拠している[21]。

以上のように考えると、藤岡の授業論は、上記の「授業設計」の授業観とは対照

的な授業観、すなわち、①独自性（この地域のこの学校のこの子どもたちに対するこの「教師である私」によるユニークなものとして授業を捉えている)、②個別性（一つ一つの授業は別のものであり一般化できないという前提がある)、③一回性（授業を再現不可能な一回きりの出来事として捉えている)、④当事者優位性（教師の専門性と学習者の姿（実態）が授業展開の核になると考えられている）という考え方に立脚している。また、藤岡が開発した「6 要素モデル」はこのような授業観を基盤とした授業実践における教師の仕事の独自性や創造性を強調するような「実践サポートツール」[22] なのだといえよう。「授業デザイン」という考え方は、まさに教師の自律性を前提としており、その中核を成す概念として位置づけられている概念が教師の「ねがい」なのである。

以上のことから、藤岡の授業論によれば、授業に対する教師の目的意識には「目標（ねらい)」と「願い（ねがい)」という二つの側面があり、それらは相互に関連しつつも独立した授業の構成要素であると理解できるのである。

２．学習指導案における教師の「ねがい」＜分析１＞

２－１　「授業デザインの６つの構成要素モデル」と「ねがい」

「教師の願い」が学習指導案上に項目として位置づけられた実践例を紹介する論文[23] について上述したが、実際には、日本の授業研究において、「願い（ねがい)」という用語が学習指導案に記載すべき項目の「ラベル」として位置づけられている例[24] もあり、それをもとに授業研究が行われている。そこには上述した藤岡の授業論に基づく研究も含まれる。

例えば、学習指導案に表現された「ねがい」に関する先行研究として滝浪（2011）が挙げられる[25]。そこでは、教師が「ねがい」を明確化することの困難さ、例えば、「ねがい」それ自体を教師が普段意識していない点や、「目標」と同一の内容にとどまってしまいがちな点などに注目し、国語科学習指導案に関する教員研修の際に「6 要素モデル」を用いて収集したデータについて、特に「ねがい」の独自性、「ねがい」と「目標」の相違と関連性に着目した分析を行っている。その結果、「目標」に記述される内容がほとんど学習指導要領に準じたものであるのに対して、「ねがい」には、その「目標」に従属する内容（より詳しく具現化されたものや、「目標」の達成のための態度を記すものなど）と「目標」に記述されている内容とは異なるものの二種類があり、さらに後者は、①教材研究から導き出される価値的な内容（例えば、自分の生活や生き方、価値観を見つめ直す、優しさといった心情面の育ち、価値観の相違を認め

合う大切さなど、当該教材の学習を通じた学びや成長への期待）と②当該の授業のみに限定されない内容の二種類に大別されることが示された。特に、②は「学習者の実態」から導き出される、目の前の子どもたちに身に付けてほしい能力（例えば、言語力、話し合い学習への態度）のように、他教科の学習とも共通する内容（教科の枠を超えた「ねがい」）であった。

２－２　事例分析―磐田市立磐田北小学校―

（1）目的と方法

＜分析１＞では、滝浪（2011）を参考にしつつ、磐田市立磐田北小学校（以下「北小」）の教員（2017年度当時）によって「6要素モデル」に依拠して記された学習指導案（単元デザイン）を事例として取り上げ、校内授業研究活動の一環としてすべての教師が記した「ねがい」について内容分析を試み、単元構想における「ねがい」とはいかなるものか、また、それが他の要素（特に「目標」「学習者の実態」「教材の研究」）とどのように関連しているかという点について探索的に検討する。

北小は、かつて藤岡が授業研究の指導講師を務めていた学校であることに加え、藤沢市教育文化センター・教育実践臨床研究部会などで藤岡と活動をともにした筆者が校内授業研究の講師として関わった学校である[26]。筆者が北小の授業研究に関わった当時、北小の自主的な取り組みとして学習指導案（単元計画）が「6要素モデル」に基づいて記載されており、そこには「ねがい」の記述欄が設けられていた。

北小では、毎年、年度末に『研究集録・子どもの学びを語る』を作成している[27]。それは、(1) 学校としての研究構想、(2) 授業実践、(3)「子どもの学びを語る会」における外部講師の講話という三部によって構成される冊子である。とりわけ (2) の箇所は、すべての教師が2ページ分の執筆を担当しており、当該年度に各教師自らが具体的に設定した研究テーマに沿って任意に選択した教科における特定の単元について、「単元構想」と「実施した授業の実際についての記述と考察」をそれぞれ1ページずつ記している。

以下では、『平成29年度研究集録・子どもの学びを語る』に掲載された全教員の単元構想（「6要素モデル」に基づく「授業デザイン図」：図1）を分析対象とし、そこに記されたている「ねがい」の性質や他の要素との関連について検討する。

第　学年　組　　科学習指導案

指導者

1　日　時　　平成　　年　月　　日（　）　第　校時
2　単元名
3　授業デザイン図

目標
○
（関心・意欲・態度）
○
（思考・判断・表現）
○
（観察・資料活用）
○
（知識・理解）

個人テーマ　　（目指す授業像　　）

子どもの実態
○
○
○
○

教師の願い
○
○
○
○

方策
※
○
○

素材
○

学習環境
※
○

図１　授業デザイン図

なお、北小では、6つの構成要素のうち、オリジナルモデルと異なるラベルを用いているものがある。すなわち、「ねがい」を「教師の願い（以下、「願い」と表記）」、「教材の研究」を「素材」、「教授方略」を「方策」、「学習環境・条件」を「学習環境」とそれぞれ記している。以下、北小のデータに関する論述に対してはこれらの北小による呼称に従うので留意されたい。例えば、「教師の願い（ねがい）」について、北小のデータに関する記述には「願い」、藤岡の考え方に基づく一般的な論述には「ねがい」を用いる。

具体的には以下のような手続きによって得られたデータをカテゴリ化して整理した上で、質的、量的な結果としてまとめ、内容分析を行った。

まず、「授業デザイン図」の「願い」に箇条書きで記載された内容のそれぞれについて、他の要素との関連を検討し、独立した単独の内容（単独記述）か、他の要素と関連した内容（関連記述）かについて判断した。その際、「ねがい」はその性質上、教師による単元構想の思考プロセスにおいて、「目標」「学習者の実態（以下、「実態」と表記）」「素材」と内容的な結びつきや相互規定性が特に強いと考えられるため、とりわけそれら三要素との関連に着目して分類した。

また、その判断の際には、同じ用語やフレーズが使われているかに着目した。例えば、「教材に興味や関心をもち、調べて分かったことを内容のまとまりごとに段落に分けて文章を構成できるようになってほしい」という「願い」（第3学年国語）の場合、「関心をもち」「調べて分かったこと」「内容のまとまりごとに段落に分けて文章を構成」という箇所が「目標」と同一であるため、「目標」との「関連記述」とした。

さらに、「願い」と関連する他の要素は一つとは限らず複数の場合も想定されるため、その点についてもあわせてデータとして扱った。例えば、「願い」に「目標」と「実態」の両方と共通の記述がみられた場合、「目標＋実態」の「関連記述」とした。結果的に、「目標＋実態」、「目標＋素材」、「実態＋素材」という三つのパターンのみが認められた。

次に、「願い」に記された内容について、「独自性」の分析を行った。多くの場合、上記の事例のように「願い」の欄における言語表現は他の要素と重複し、共通したフレーズを用いた一般的な表現の範疇にとどまる記述も少なくなかった。その一方で、その教師独自のオリジナルな語句を用いた表現もみられ、注目に値すると考えた。そこで、その「独自性」については、「願い」の言語表現に着目し、他の要素には記されていない独特な語句やフレーズが用いられている場合に「独自性」が認められると判断し、その具体的な表現を抜き書きした。例えば、「静かでつぶやきのある教室にしたい。「ぼそぼそ」をみんなで聴き合う雰囲気を作りたい」（第1学年国語）、「「わり算て便利。使える。」と感覚的に実感してほしい」（第3学年算数）、「豊かな時代

に生まれた自分たちとの違いや、戦争の時代に生きた人々の思いを感じ取れる人になってほしい」（第４学年国語）といった表現に「独自性」が認められた。

また、「願い」の記載内容のほとんど全てが、その性質上「○○したい」、または「（○○になって）ほしい」という文末表現になっていたが、「素材」の欄に記載された文章にも同様の文末表現がみられた。例えば、第５学年理科の「流れる水のはたらき」の授業デザイン図の「素材」欄には流水に関連する教材分析について記されていたが、地域の川を取り上げてその「危険個所の洗い出しとそれに対する対策を考えさせる」という文に続く最後の文が「そのことで、理科の学習と災害対策学習とが関連しあい現実的な災害対策意識を高めていきたい」（傍点は引用者による）となっている。そこでこのような「素材」欄の記述についても、「願い」に該当する内容が含まれていると判断し、③「願い」が「素材」とあわせて表現されているデータとして扱った。

（２）結果

「願い」の各項目に対する以上の分類結果について、まず各教師のデータを一枚の付箋紙に記した上でそれらを教科・領域ごとに配列し、カテゴリ別に集計した（表１）。

まず、「願い」の欄に記された項目の数の平均数は、2.91 で、その個数の範囲は１から６で、個人差がみられた。「授業デザイン図」というフォーマット（１ページ分）を用いて記入する以上、「願い」の欄に記載できるスペースには限度があるが、それでも箇条書き形式による記載項目数は教師によって異なった。

次に、「願い」の他要素との関連についてであるが、記述内容が他要素と表面的には無関連な「単独記述」は、項目全体の 13.5％で、教科別では、理科の 33.3％が突出して多かった[28]。また、他要素との「関連記述」をみると、「願い」の記述内容が「目標」、「実態」、「素材」のいずれとも関わり合っていることがわかる。具体的にみると、「目標」に対しては、22.9％が関連していると判断されたが、他の要素（「実態」「素材」）との複合的な関連もあわせると、「願い」の 34.4％が「目標」と関連していた。同様に、「実態」（25.0％）に対しては計 37.5％、「素材」（18.8％）に対しては計 33.9％という割合でそれぞれ「願い」との複合的な関連がみられた。とりわけ、「素材」に対しては、「素材」の欄に「願い」が記されていた人数の割合が 19.8％であり、それを含めて考えると、全教員の 93.9％が「素材」との関連で「願い」を記していることになる（「素材」に関連した「願い」の記述がなかった教師は、全教員 33 名中、算数１名、理科１名の計２名のみだった）。

さらに教科・領域別という観点から、比較的サンプル数（当該教科を授業研究の対象とした教員数）が多く、傾向性について推測可能と思われる国語と算数につい

表１　授業デザイン図「教師の願い」のカテゴリ分析

		全体	国語	算数	理科	社会	道徳	その他
人数		33*	13	6	3	2	3	6**
項目数	（平均）	2.91	2.77	2.67	3.00	3.50	2.00	3.67
	（総数）	96	36	16	9	7	6	22
＜単独記述＞	（%）	13.5	11.1	6.3	33.3	0	0	22.7
	（項目数）	13	4	1	3	0	0	5
＜関連記述＞目標	（%）	22.9	25.0	31.3	22.2	28.6	0	18.1
	（項目数）	22	9	5	2	2	0	4
学習者の実態	（%）	25.0	22.2	31.3	33.3	28.6	16.7	22.7
	（項目数）	24	8	5	3	2	1	5
素材	（%）	18.8	25.0	12.5	0	28.6	16.7	18.1
	（項目数）	18	9	2	0	2	1	4
＞素材欄に記載	（%）	19.8	27.8	18.8	22.2	0	0	18.1
	（人数）	19	10	3	2	0	0	4
目標＋学習者の実態	（%）	4.2	2.6	0	0	14.3	0	4.5
	（項目数）	4	2	0	0	1	0	1
目標＋素材	（%）	7.3	5.6	18.8	0	0	0	9.1
	（項目数）	7	2	3	0	0	0	2
学習者の実態＋素材	（%）	8.3	2.6	0	11.1	0	66.7	4.5
	（項目数）	8	2	0	1	0	4	1
その他	（%）***	2.1	5.6					
	（項目数）	2	2					
＜独自性＞	（%）	30.2	30.6	25.0	33.3	57.1	33.3	22.7
	（項目数）	29	11	4	3	4	2	5
	記載した人数	20	9	2	2	2	2	3

*　うち３名は支援級担当（国語２名、道徳１名）、３名は専科担当（算数１名、理科２名）、１名は栄養教諭。

**　図工、家庭、外国語活動、総合的な学習の時間が各１名、学級活動が２名（うち１名は栄養教諭）。

***「方策」との関連が無視できない記述（１名のみ）。本分析では例外として扱う。

てみると、算数では「単独記述」の割合が少なく、「関連記述」については、国語では「素材」、算数では「目標」、「実態」と関連する割合が高い傾向がみられた（いずれも全体の割合と5%以上の差があった）。また、「独自性」については、サンプル数は少ないものの、社会が突出して割合が高かった（全体の割合と約27%の差があった）。

（3）考察

以上の結果を踏まえ、まず「願い」として記されている内容について、「単独記述」、「関連記述」という観点からそれぞれ検討し、単元構想における「ねがい」の意味について考察してみたい。

1）単独記述について

まず、「単独記述」については、「静かでつぶやきのある教室にしたい。「ぼそぼそ」をみんなで聴き合う雰囲気を作りたい。＜国語＞」「求めるべきはよく発言する教室ではなく、「よく聴き合う教室」である。（後略）＜国語＞」というように学級経営上の理想が記されていたり、「必要感を持って学習に臨んでほしい。＜算数＞」というように授業全般に求められる学習態度への言及があったり、「けじめある活動ができるようになってほしい。＜外国語＞」というように生活指導的な内容が記されていたりした。また、「（前略）感想が、人によって違うことに気付き、（後略）＜国語＞」「（前略）できた喜びを感じ、自己肯定感を高めてほしい。＜国語･支援級＞」、「新しい方法を積極的に試してほしい。＜図工＞」というように、人としての一般的な育ちに対する期待に関する記述もみられた。

以上のことは、「教科の単元における学びを通じた人間的な成長」を教師が願っているということを示唆しており、教科を教えることが同時に人間形成のプロセスであってほしいという期待を多くの教師が暗黙裡に抱いていることの証左だといえるだろう。

また、事例としてはごく少数ではあるが、「「みんなの考えを積み重ね、深める授業」の実現のため（中略）学びを深めてほしい＜国語＞」というように教師自身がめざす授業像を実現するという文脈で「願い」が記されていた。つまり、学習者である子ども（たち）に対して抱く「願い」であると同時に、それは教師自身が自分自身に対して抱く実践上の「願い」であるといえる。この点は、上述した通り、藤岡が、教師の「ねがい」には教師自身が「この授業実践でこうありたい」という自分自身を対象とする内容をも含んでいることを強調した点に関わっており、子ども（たち）に対する「ねがい」が、教師が自分自身に対して実現したいとする「ねがい」と密接な関係にある可能性を示唆している。

また、以上に挙げた「単独記述」の例はすべて「独自性」にも分類されている。そのことから「目標」「実態」「素材」といった要素と独立した「単独記述」には、その教師固有のオリジナルな内容が記されていると推察できる。

２）関連記述について

次に、「関連記述」について検討していきたい。

まず、「目標」との関連記述の典型的な事例として、「10より大きい数についても興味をもち、正しく表したり計算したりできるようになってほしい＜算数＞」「段落に分けて文章を構成できるようになってほしい。＜国語＞」が挙げられる。これらのように、単元目標の内容について直接的に、あるいは一定程度アレンジし、「～してほしい」という文として表現されている場合がほとんどである。このような「願い」は教師自身が単元目標を達成したいという表明であり、きわめて自然な記述であると考えられるが、そこに際立った独自性は見出せない。

「実態」との関連記述については、教師がとらえた子ども（たち）のネガティブな実態（「○○な子が少ない」、「苦手な子が多い」）に働きかけ、変化させようとする意味内容の「願い」が多かった。例えば、「カッターのよさを感じてほしい。＜図工＞」という「願い」は、「カッターは怖いもの、持ってはいけないものだという意識が強い」という「実態」を改善したいという内容である。

その一方で、ポジティブな実態をさらに促そうとする記述もみられた。例えば、「友達の意見を聞き、つなげる発言ができる子が増えてきている」という「実態」と関連させて「考えたことを自分の言葉でまとめ、伝え合うことにより、互いに考えを深めていけるようにしていきたい。＜社会＞」という「願い」が記されている。

以上のことは、教師が子どもたちの「実態」をどのように見取っているのかという点が授業構想における「ねがい」を左右し、ひいては授業のあり方を規定するという「ねがい」の媒介プロセスを強く示唆するものである。ここから、「実態」を見取る主体としての姿勢や認識と、具体的に見取ったことを授業構想へと関連づける能力が個々の教師に問われるという教師の力量形成上の論点が示唆される。

「素材」との関連記述については、教材研究の成果が「願い」に反映されていることが読み取れた。例えば、国語の物語の単元において、「「だってあいしているんだもん」という言葉が二度使われており（中略）モールくんの気持ちに寄り添って音読することで音読から心情の変化を読み取っていけるのではないかと期待している」という「素材」の記述に呼応して「音読を通して何度も文章の言葉に触れ、登場人物に同化して作品を味わってほしい。」という「願い」が記されている。

教員全体の約２割が「素材」の欄に「願い」を記しており、実質的には、これらのケースも「素材」との関連記述として解釈してよいだろう。６つの構成要素を記すフォーマットの制約上、「願い」の欄のスペースに限界があることや、「素材」を記述する文脈だからこそスムーズに「願い」を表現できる可能性があることから、むしろ「素材」

欄に「願い」が記されていたと考えられるからである。この事実からも、「願い」が教材研究の成果の反映であることや、教師による教材研究の深まりと「ねがい」が強く関連しあっていることが示唆される。

3）授業構想と「ねがい」

北小における教師の「願い」の分析から、「ねがい」のオリジナリティとそれを支える心理的メカニズムが推察できた。すなわち、「ねがい」には教師が独自に抱く内容が含まれるとともに、教師による教科目標、単元目標の理解、子ども（たち）の実態把握、教材研究といった要素と「ねがい」は切り離すことはできず、この点は取りも直さず、単元を構想するという教師の思考プロセスが統合的であるという事実を示している。また、ともすると主観的と受け止められがちな「ねがい」ではあるが、「ねがい」とは少なくとも単元を構想するという授業実践の重要な局面を規定する教育専門職としての力量が問われる認識なのだといえるだろう。

ただ、「ねがい」を認識として明確に自覚化し、さらにはそれを言語化できるかどうかについては個人差がみられるに違いない。ここで事例として扱った北小には授業研究の独自な伝統があり、毎年、年度末に刊行される『研究集録』にすべての教員が授業実践の構想と報告をセットで執筆することになっていることに象徴されるように、授業実践について研究として意識的にとらえようとする学校文化が日常的に存在していた。とりわけ、北小では、授業研究において一人ひとりの教師が追究する個人テーマを重視し、そこで扱う教科も任意であり、単元名の設定などにも個々のオリジナリティが表れていた。このような授業研究に対する学校風土が「願い」の記述内容、ひいては単元構想のあり方全体に影響を及ぼしていたことは明らかだろう。

このような北小独自の風土が、先行研究（滝浪 , 2011）の研修会における結果とは異なり、「願い」が必ずしも、指導要領の目標の単なる引き写しとはいえず、教師の解釈が反映された記述になっていることの説明になるだろう。例えば、「よいと感じた表現方法は、自分の製作に取り入れてほしい。＜図工＞」という教師の「願い」は「（前略）友達の表現方法のよさを感じたりする。」という「目標」の関連記述ではあるが、そもそもこの目標自体にオリジナリティが認められる。つまり、単元全体がオリジナルな発想に基づくものなのである。

以上のことから、すべての学校において教師の「ねがい」が北小のような意味を持っているとは断言できないものの、少なくとも授業研究や教師の力量形成を検討する際の鍵概念が「ねがい」であることについては確認することができよう。

また、以上の結果は、「6要素モデル」自体の意義をも示唆している。「6要素モデル」は、教師の授業構想に対して所定の形式に基づいて言語化を要求する「実践サポートツール」[29]であり、授業構想に不可欠な6つの要素のそれぞれについて、教師自ら要素間の有機的連関を検討しながら、言語表現をすることを通じて、実践的な思考が活性化し、統合的な授業の構想が具体化されていく。とりわけ、一般に学習指導案では独立した項目として記載されることになっている、目標、学習者、教材といった要素を「ねがい」をも含めた全体的な構想として統合的にイメージするための「ツール」として「6要素モデル」を位置づけることの妥当性と意義が、上記の分析を通して確認できた。

一方、「6要素モデル」を授業研究の場でシートとして用いる際、紙幅に制限があり、そこには教師の思考のすべてが反映されているわけではない。北小の事例でも「授業デザイン図」を『研究集録』の刷り上がり1ページ分に収めるという制約があった。この点については、以上の分析、考察の限界として指摘しておくべきだろう。

3．小学校社会科における教師の「ねがい」が授業実践に及ぼす影響 ＜分析2＞

3－1　社会科と「ねがい」の独自性

分析1のデータで、社会科のみ突出して「独自性」の割合が高かったことは注目に値する。サンプル数（授業研究の対象教科として社会科を取り上げた教師の人数）が2名と少ないので一般化することは困難であるものの、「願い」の総項目数7つのうち、4つ（57.1%）に「独自性」が認められており、教科・領域別のデータや全体平均（30.2%）に鑑みると、相対的にみて社会科の割合はかなり高いと推測できる（表1参照）。

その具体的な内容をみてみると、「わたしたちの生活と政治」という単元（6年生）において、地域にある具体的な公共施設に対する聞き取り調査をすることを通して「地域の人々の願いを知り、地域の施設への愛情を深めたい」「考えたことを自分の言葉でまとめ、伝え合うことにより、互いに考えを深めていけるようにしたい」という「願い」に独自性が認められた。その背景には、地域に対するポジティブな態度形成を期待するといった、人間形成に関する教師の思いがあると推察できる。また、「武士の世の中へ」という単元（6年生）においては、(1)「素材」の分析（「歴史を学ぶこととは「おもしろい」というだけでなく、「私たちの祖先の業績を知りたい」「失敗を繰り返さないように自分の生活に生かしたい」という思いをもつ」ことだという分析）との関連で、「（前略）学習問題をたてられるようになってほしい」という

「願い」に、(2)「実態」(「武士＝戦いのイメージが強い」) との関連で、「武士の思いを学び、わが国の一員として歴史を大切にする心情を育み、現代とのつながりを感じてほしい」という「願い」に、それぞれ独自性が認められた。これらの背後にも、歴史学習を人間形成と表裏一体のものととらえる教師の考えがあると推察できる。

以上のことから、「地域」や「歴史」といった社会科ならではの「素材」について、特に人間形成という視角から意味づけながら単元を構想するプロセスに教師個人のオリジナリティが反映されているという事実が推測できる。そこで、分析 2 では、社会科の授業実践において教師が抱く「ねがい」の性質について検討する。具体的には、小学校社会科における特定の教師の「ねがい」に着目し、その性質と授業実践との関連性について考察する。

３－２　事例分析―佐藤遼教諭による実践：「戦争と人々の暮らし」―

（1）目的と方法

分析 2 では、佐藤遼教諭（藤沢市立長後小学校教諭・当時）が 2015 年度に行った一連の実践研究を事例として取り上げ、教師が小学校社会科の授業構想において抱く「ねがい」の内容を分析し、それ（ら）が実際の授業の構想や展開にどのように反映し、影響を及ぼしているかについて検討する [30]。

佐藤教諭は 2013 年度から 2015 年度まで藤沢市教育文化センター教育実践臨床研究部会の長期研究員として実践研究に取り組んだ。その最終年度である 2015 年度は、対象教科として社会科を選び、第 6 学年の学級担任として一連の実践研究を行った [31]。また、その過程で研究授業の公開（「授業研究セミナー」）を実施した。

まず以下では、この授業研究セミナーへと至るプロセスで定期的に開催された研究部会のミーティングにおいて佐藤教諭が提出した資料（表 2）を用い、そこに文字として記されている「ねがい」を析出した。具体的には、(1) 表 2 の①から⑦までの資料に記されている「～したい」「～して（なって）ほしい」という文末の文を抽出して列記するとともに、(2)「ねがい」がまとまった文章として表現されている⑨から⑬の文書について、該当箇所を転記して時系列に並べた。

また、「ねがい」と授業展開の関連を検討するため、授業研究セミナー（11 月 25 日）における研究授業の録画データを用いて分析することとし、当該授業の逐語記録を作成した。

以下では、以上のデータについて (1)「ねがい」の内容、(2)「ねがい」と授業展開の関連という二つの観点によって整理、分析し、その結果と考察について＜分析 2 － 1 ＞、＜分析 2 － 2 ＞としてそれぞれ記すことにする。

表２　分析対象とした資料

①　所信表明（4 月 23 日）
②　第 6 学年社会科単元計画「大陸に学んだ国づくり」（5 月 12 日）
③　経過報告（5 月 26 日）
④　第 6 学年社会科学習指導案「武士の政治が始まる」（6 月 16 日）
⑤　経過報告（7 月 9 日）
⑥　単元計画（9 月 10 日）
⑦　経過報告（10 月 19 日）
⑧　単元計画（10 月 19 日）
⑨　セミナー案内文（9 月 30 日）
⑩　第 6 学年社会科学習指導案「戦争が生んだ悲しみ」（10 月 29 日）
⑪　第 6 学年社会科学習指導案「戦争と人々のくらし」（11 月 11 日）
⑫　第 6 学年社会科学習指導案「戦争と人々のくらし」（11 月 17 日）
⑬　第 6 学年社会科学習指導案「戦争と人々の暮らし」（11 月 19 日）

（２）「ねがい」の内容分析＜分析２－１＞

１）「ねがい」の分類

＜分析２－１＞では、佐藤教諭の社会科における「ねがい」の性質について理解するために内容分析を行うことを目的とし、「ねがい」として抽出された文の記述内容を整理、分類した。まず、表２にある①から⑤までの資料から文単位で抽出された計 27 の「ねがい」[32] の内容について検討すると、（A）子どもになってほしい、（B）子どもにさせたい、（C）教師としてしたいという三種類の「ねがい」に分類できることがわかった（表３）。

表３　資料に表現されている「ねがい」（1）

	「ねがい」の記述
（A）子ども：なってほしい「ねがい」	A1. 当時の人たちの様子を考えながら理解をしてほしい（資料①） A2. 社会（歴史）を好きになってほしい（資料①） A3. 自分で興味を広げていってほしい（資料①） A4. 歴史上の出来事や人物を勝手に想像するのではなく、資料から興味を広げたり、資料をもとに気づいたり、資料をもとに考えたりできる子になってほしい（資料①） A5. 資料や前に学習したことなどをもとにそういったことを考えながら理解を深めてほしい（資料①）

	A6. 考える時間を大切にすることで、理解を深めてほしい（資料②） A7. 暗記に走るのではなく、「当時はどうだったんだろう」「なぜだろう」「その後はどうなったんだろう」などと、考えられる子になってほしい（資料④） A8. いよいよ鎌倉幕府の成立。先日の鎌倉めぐりとつなげてほしい（資料⑤） A9. 総合の鎌倉ガイドブックにつなげ、自分で興味をもったことを調べていってほしい（資料⑤） A10. 源氏の将軍が途絶えて、承久の乱につながっていく流れを鎌倉巡りで見学してきたこととつなげながらつかんでほしい、興味をもってほしい（資料⑤）
(B)子ども：させたい「ねがい」	B1.「自分だったら」ということを考えさせたい（資料①） B2. 大陸から学んで国づくりをしていったこと（政治・仏教・文化）そして次第に日本風の文化が生まれていったことをつかませたい（資料②） B3. 国づくり（政治のしくみ）・仏教・優れた文化の摂取であったことにせまらせたい（資料②） B4. 資料や写真を用意して子どもたちが興味をもったものを調べさせたい（資料②） B5. あらそいがうまれていった世の中の様子や人々の思いを体感するように考えさせたい（資料③） B6. 日本が中国から政治のしくみや文化を取り入れながら、次第に日本独自の文化をつくっていった流れをつかませたい（資料③） B7. 天皇中心の平和な世の中をつくろうとした聖徳太子の思いをつかませたい（資料③） B8. 鎌倉めぐりとつなげたい。隣の市、同じ地域の昔の出来事。藤沢に住んでいるからこその親近感や不思議さ、興味をもたせたい（資料④） B9. 領地（土地）がいかに重要だったか、という歴史観をつかませたい（資料④）
(C)教師：したい「ねがい」	C1.「何のために」ということを考えることは、歴史の授業の中で大切にしていきたい（資料①） C2. 暗記に走るのではなく、「当時の様子はどうだったんだろう」「もし自分だったら」「この時代の問題を解決するためには」などと考える時間を大切にしたい（資料①）

	C3. 素朴な疑問を大事にしてあげたい（資料③） C4.「ミニ歴史劇場」はチャンスがあればやっていきたい（資料③） C5. 素朴な疑問を生かしたい（資料⑤） C6. 歴史に興味がある子が増え、その子たちは勢いよく発言するが、それ以外の子たちにも活躍する場面を設けたい（資料⑤） C7. 今回は無理でも、チャンスがあればこのような話し合いの時間をまたとっていきたい（資料⑤） C8. ただ「へーそうなんだ」ではなく自分の考えと比べながら、「なるほど、そうやって考えたんだ」という理解につなげたい（資料⑤）

（A）の「子どもになってほしい「ねがい」」には、佐藤教諭が願う子どもの学びや成長に関する姿が具体的に記されている。そこには教科の枠組みを超えたより一般的な内容（A3、A6）もみられるが、その他については社会科に関連する学びや成長について記されている。具体的には、社会科や歴史に対する好みや興味に関する内容（A2、A4、A10）、理解に関する内容（A1、A5）、思考に関する内容（A4、A5、A7、A8、A10）、学び方に関する内容（A4、A9）がみられた。

特に、「当時の人たちのことを考えながら」（A1）、「当時はどうだったんだろう」（A7）、「その後はどうなったんだろう」（A7）などと想像すること、「鎌倉めぐり」といった体験と結びつけながら思考、理解をすること（A8、A9、A10）、資料をもとに考えること（A4、A5）が重視されている。

（B）の「子どもにさせたい「ねがい」」には、「目標」と密接に関連する「ねがい」（分析１における「目標」との「関連記述」）が並んでいる。具体的には、特定の知識や理解、特定の概念形成に関する内容（B2、B3、B6、B7、B9）が多数を占め、他には興味に関する内容（B8）、思考に関する内容（B1、B5）、学び方に関する内容（B4）がみられた。

この（B）は、文末表現こそ「～したい」ではあるが、梶田（1994）[33]の区別に従えば、これらは「ねがい」ではなく「ねらい」に該当すると考えられる。但し、これらは佐藤教諭自身による教材研究という教師個人の思考プロセスを経たものであり、学習指導要領等にみられる教科や単元の一般的な目標の引き写しをしているわけではないという点には留意すべきだろう。例えば、佐藤教諭の場合、「自分だったら」という思考（B1）、「体感」（B5）や体験（B8）を重視しているという点に特徴や独自性が感じ取れる。

（C）の「教師としてしたい「ねがい」」には、授業を展開する上での教師としての

「構え」（C1、C3、C8）や、実現したい「手立て」（C2、C4、C5、C6、C7）が具体的に記されている。すなわち、「暗記」ではなく「考えること」や「素朴な疑問」を大事にし、それらを活かすような授業展開を重視するといったスタンスや、歴史への興味の有無といった個人差に配慮すべきだという心構えが記されている。機会をとらえて「ミニ歴史劇場」（子どもに歴史的な場面を演じさせるという手立て）を試みたいという記述は、独自性という観点から特記すべきポイントであろう。

2）「ねがい」の変遷

次に、⑨から⑬の文書について「ねがい」がまとまって記されている箇所を抜き出し、時系列に配置し、⑩から⑬の文書については、記述に変化があった語句・フレーズに下線を引いた（表4）

表4　資料に表現されている「ねがい」(2)

セミナー案内文（9/30） 資料⑨	私は社会科の学習を「暗記して終わり」にしたくない。6年生の歴史領域では特に、「覚えられないから苦手」という子をなくしたい。そして、「歴史の教科書の中のことは人ごと」と思ってほしくない。私が思う歴史学習で大切なことは、それが起きたときはどんな社会状況だったのか、当時を生きた人々の思いはどうだったのか、後の世にどんな影響を与えたかなど、歴史的事象をさまざまな視点から考えることだ。子どもたちが資料などをもとに「なぜこうなったのか」「当時の人々はどんな思いだったのか」「もし自分だったら…」などと考え、それをクラスみんなで共有していくことで、歴史の見方を広げていってほしい。そうした学習の積み重ねが、後に社会に出た際、子どもたち自身がさまざまな状況の中で考え行動してくため、そして社会をつくっていくための土台となると信じている。 今回のセミナーでは、「戦争と人々のくらし」の単元を扱う。当時の資料などをもとに、なぜ太平洋戦争がはじまり拡大していったのか、戦争は国内外の人々にどんな影響を与えたのか、当時を生きた人々はどんな思いだったのかを考えさせていきたい。
学習指導案（第一次案） 単元名「<u>戦争が生んだ悲しみ</u>」（10/29）	7. ねがい ◎ぼんやりとしかとらえていなかった戦争の<u>悲惨さ</u>を、資料や体験談などから詳しく知り、戦争のない平和な世の中

資料⑩	をつくっていこうとする思いをもってほしい。 ○戦争体験者がどんどんいなくなっていく時代だからこそ、できるだけ体験談に触れ、当時を生きた方々の思いに迫ってほしい。 ○沖縄、広島、長崎、東京などの被害も大切に扱うが、それだけではなく、私たちの住む神奈川県でもたくさん被害があったこと、長後にも防空壕が残っていることなどから、戦争は遠くの出来事ではなく、自分たちの住む町にも戦争の悲しみや苦しみがあったということをつかんでほしい。
学習指導案（第二次案） 単元名「戦争と人々のくらし」（11/11） 資料⑪	7. ねがい 　私は社会科の学習を「暗記して終わり」にしたくない。6年生の歴史領域では特に、「覚えられないから苦手」という子をなくしたい。そして、「歴史の教科書の中のことは人ごと」と思ってほしくない。 　私が思う歴史学習で大切なことは、それが起きた時はどんな社会状況だったのか、当時を生きた人々の思いはどうだったのか、のちの世にどんな影響を与えたのかなど、歴史的事象を様々な視点から考えることだ。子どもたちが資料などをもとに「なぜこうなったのか」「当時の人々はどんな思いだったのか」「もし自分だったら…」などと考え、それをクラスみんなで共有していくことで、歴史の見方を広げていってほしい。そうした学習の積み重ねが、のちに社会に出た際、子どもたち自身が様々な状況の中で考え行動してくための、そして社会をつくっていくための土台となると信じている。 本単元におけるねがい ◎ぼんやりとしかとらえていなかった戦争の現実を～（以下、第一次案と同文） ○戦争体験者が～（第一次案と同文） ○沖縄、広島、長崎、東京などの～（第一次案と同文）
学習指導案（第三次案） 単元名「戦争と人々のくらし」（11/17） 資料⑫	6. 社会科におけるねがい （第二次案と「本単元における願い」を除き同文） 8. 本単元におけるねがい （第二次案の「本単元における願い」と同文）
学習指導案（第四次案） 単元名「戦争と人々の	7. 社会科におけるねがい （第三次案と同文）

暮らし」（11/19） 資料⑬	8. 学習者の実態と本単元におけるねがい （前略）だからこそ本単元では、これまで児童が目にしてきたであろうTVなどの遠くのほうにあるような情報だけでなく、戦争の現実をより近くに感じられるよう、体験談に多く触れさせたい。直接聞くことは難しくても、現在は戦争体験を次世代へ語り継ごうとする数々の本やホームページがあるので、それらを有効に活用したい。そのようにして、戦争の現実を詳しく知ることを通して、悲惨さ、虚しさ、恐ろしさ、憤りなどを感じ、戦争の無い平和な世の中をつくっていこうとする思いをもってほしい[注]。 （以下、「本単元における願い」と同文）

注）以上は、第一次案の「6. 児童の実態・単元について」の最終箇所、第二次案および第三次案の「6. 児童の実態」の最終箇所と細かな字句の修正を除き同文である。

まず、授業研究セミナーの広報用文書である⑨の資料には、年度当初からその時点までの実践を踏まえた「ねがい」が端的に記されており、それを基盤として研究授業（セミナーでの公開授業）の学習指導案が作成されていることが確認できる。⑩から⑬に至る学習指導案の修正プロセスからは、(1) より一般的な「ねがい」と教科や単元に特化した「ねがい」とが区別されるようになることで、学習指導案が構成上、構造化されていくこと、(2) 最終案（第四次案：⑬）で「本単元におけるねがい」が「学習者の実態と本単元におけるねがい」という統合的な内容を記す項として独立すること、(3) 第一次案（⑩）では、単元名に「悲しみ」、「ねがい」の記述に「悲惨さ」という語があったが、第二次案以降（⑪、⑫、⑬）、これらの言葉が、「悲しみ」が「くらし（暮らし）」に、「悲惨さ」が「現実」へとそれぞれ置き換えられている。

以上は、10月末から一か月弱の間での研究部会における指導案検討とそれを踏まえた佐藤教諭自身の考えの変化によって生じたことだと推測できるが、上記 (1) については、「ねがい」自体の授業構想上の位置づけが整理されるとともに精緻化されていくこと、(2) については、「学習者の実態」と不可分な考えとして単元レベルの「ねがい」が位置づけられるようになったこと（「ねがい」が分析1でいう「実態」との「関連記述」になったこと）がわかる。とりわけ (3) が興味深い。当初、「悲しみ」「悲惨さ」といった情緒的な色彩が強かった「ねがい」が、「くらし」「現実」というより客観的な用語によって記されるようになったのである。教科目標との関連づけ、教材研究の進展に加え、他の「ねがい」（「資料を重視した思考」など）との整合性を吟味

した結果として、より統合的で社会科として妥当な「ねがい」が形成された帰結として解釈できる。この「ねがい」の妥当性については、事項で論じることにする。

3）「ねがい」の教育的妥当性－社会科教育論の観点から－

以上に示された佐藤教諭の「ねがい」の内容は、果たして教育的に妥当なものだろうか。

そもそも「ねがい」とは個人の主観的な考えである。したがって、教師個人が抱く「ねがい」をもとに授業を構想し、実践するという場合、必然的にそこには教育の専門職としての職務上の責任が伴われるため、その「ねがい」の内容に対しては教育的に妥当であること（教育的妥当性）が求められるはずである[34]。

佐藤教諭は、表2・資料①に、自らの「ねがい」に関する妥当性を検討するプロセスを記している。年度当初、なぜ、授業研究の対象教科として「社会」を選んだかという理由について、前年度の第5学年の子どもたちを学級担任として担当した際に「社会が嫌い」という子がたくさんいて、社会の教材研究にあまり時間をかけられなかったために、「社会嫌いにさせちゃったんだろうなぁ」と感じていることや、年度当初、実際に社会の授業を数回してみての子どもたちの様子を振り返り、「たぶん○○のためにやっているんじゃないか」という予想について発言する子どもの姿に、「「何のために」ということを考えることは、歴史の授業の中で大切にしていきたいな」と思ったり、縄文時代の生活の絵の提示に関わって「子どもたちに「自分だったら」ということも考えさせたいな」「当時の人たちの様子を考えながら理解をしてほしい」と思ったということを記している。さらに、これらを踏まえ、「社会科を通して、ねがう子どもたちの姿」について以下に示す箇条書きとしてまとめている。すなわち、◎社会（歴史）を好きになってほしい、◎自分で興味を広げていってほしい、「どうだったんだろう」「調べてみたい」「もっと知りたい」、◎資料から興味を広げる、資料から気づき、資料をもとに考える、「資料を活用できる子」、◎暗記に走るのではなく、「当時の様子はどうだったんだろう」「もし自分だったら」「この時代の問題を解決するためには」などと考える時間を大切にしたい。資料や前に学習したことなどをもとにそういったことを考えながら理解を深めてほしい、の4点である。

また、その時点で『小学校学習指導要領解説社会編』を参照して、教科目標や、そこに記されているキーワードである「公民的資質」の説明を踏まえて、「私の社会科観」を図2のように記している。

以上の「ねがい」から「私の社会科観」へと至る教師の思考プロセスにおいて着目すべきポイントは、「ねがい」が、教師の目の前にいる子どもたちの実態や、自分

人と人とがかかわり合って生きている世の中=社会
人間は社会をつくって生きている。
どのようにかかわっているのか、（地域・国土・産業・政治・国際）
どのようにかかわってきたのか、（歴史）
を知り、
自分も社会をつくっていくんだ、という自覚をもって、これから自分がどのようにかかわっていくべきなのかを考える

社会ってのは「知る」教科か？
いや、「知る」のが第一歩。「知って」、そのあとどうするか。
「広げる＆深める（調べる）」…土器以外に縄文人が発明したものはないのかな。
土器にはほかにどんな種類があるんだろう。
「考える」…　縄文時代の人々の苦労はどんなことがあったんだろう。
それを解決するためにはどんなことが必要だったのかな。

図２　私の社会科観

自身の実践を対象とした省察から導かれているという点と、教師に自覚された「ねがい」の正当性を問うプロセスで「学習指導要領解説」が参照されているという点だろう。教育的妥当性の根拠として「学習指導要領」のみが絶対視されていて、それが教師の思考に対してトップダウン的に機能するというわけではなく、あくまでも参照情報として活用されているのである。このことは、授業実践における「ねがい」や「教科観」の形成過程において、まさに教師個人の主体性、自律性が反映されていることを示す事例として理解できるだろう。

では、社会科教育の観点から、佐藤教諭の「ねがい」はどのように評価できるのだろうか。

佐藤教諭には、「社会科の学習を「暗記して終わり」にしたくない」という強固な「ねがい」があり、「自分だったらどうするか」と考えたり、子ども自身が「ミニ歴史劇場」を演じたり「体験談」を聴いたりする場を設けることなどを通じて「想像的思考」を働かせること、また、実物に触れること（「鎌倉めぐり」の体験など）によって得られる実感などを通じて、「歴史は人ごとではない」と感じることを通して、子どもたちが歴史を好きになり、彼らに興味が生じ、それが発展していくことが一連の実践で目指されている。ひいては、そのような学習の蓄積が、後に社会に出た際、子どもたち自身がさまざまな状況の中で考え行動していくため、そして社会をつくっていくための土台になると考えられている（表２・資料⑨）。

以上のような佐藤教諭の「ねがい」は、まさに社会科教育論において長らく主張されてきた「子ども自身の具体的な体験や感覚を通じて学びの主体性を育むことを重視する考え方」に通じる。

例えば、藤井（1997）は「子どもの主体性を育てるには、学習活動は子どもにとって具体的なものでなければならない。（中略）知識や技能はその子の具体性に基づいて展開される学習活動の中で、そこにおいて生じる必然性から習得されなければならない。ここに知識や技能に対する子どもの主体性も保障されるのである」[35]と述べ、具体性や必然性を特徴する学習活動、知識や技能の獲得、主体性の育成の三者は一体のものとして理解すべきであることを強調している。これは、社会科の本質を「知識と態度を切断しがたいとみる」立場[36]にほかならず、そこで主張されている、学習が「子どもの個性的理解を媒介することによってのみ成立する」[37]とする考え方は、今日の心理学で広く了解されている構成主義の原理と軌を一にする。

とりわけ、佐藤実践では、「人ごと（他人事）」の「暗記」を「自分事」の主体的な学びへと転換させたいという「ねがい」が繰り返し表現されている（表2・資料①、④、⑨など）が、これと密接に関連する「ねがい」として挙げられるのが、子どもがもつ「歴史的想像力」の活用であろう（表2・資料①、③、⑨など）。機械的思考としての暗記ではなく、「もし自分だったら」といった仮想的思考、すなわちイマジネーションを活用することで、社会科に対する暗記科目という固定的なイメージの転換を目指しているのだといえるだろう。以上の点に関しても、以下のように、社会科教育論の観点から意義が見出せる。

例えば、黒羽（1987）は、歴史の学習において、感性、とりわけイマジネーションを働かせることは、歴史的な出来事の「追体験」をすることであり、それを通して分かることにこそ意義があると述べている。「イメージ」こそが歴史教育のキーワードであり、仮想的思考を通じて子どもたちの「心の活動」「正しい実感」、すなわち「正しい時間を、鋭敏に、痛切に起こす素地」を育てるべきだと主張されているのである[38]。

しかも、このようなイマジネーションを重視した授業構想は、人間がもつ「共感」という能力を前提とし、それを重視しているといえる。社会科の授業における「共感」について、宮原（1989）は、実践報告を紹介しながら、共感という心の働きがテコにならないと、子どもの自発的な学習、主体的な学習は実現しないと述べ、「子どもの共感にいたる筋みちを授業で保障する」ことの意義を主張している[39]。とりわけ、「戦争と人々の暮らし」という単元については、平和教育という観点から、戦争体験に空間や時間を超えた「身近さ」を感じることを通してこそ、それを自分のこととし

て共感できる題材になる[40]といえるだろう。

また、「あなたならどうする？」と問うことは、意思決定を迫ることにほかならない。西村（2019）は近年の社会科授業研究動向について4つの授業理論として整理しているが、その一つに「意思決定型授業論」を挙げている。それは「社会的な論争問題を取り上げ、目的・目標を達成するための最も合理的手段・方法を判断させるための見方・考え方を育成する」もので、そのような実践を通じて社会認識の形成と公民的資質の統一的育成が可能になるという[41]。

以上を踏まえると、佐藤教諭の一連の実践は、歴史という観点から子どもたちのイマジネーションや共感を促し、その仮想的思考の文脈において意思決定を求めるような取り組みであり、それを通じて社会認識を形成し、公民的資質を育むことを意図した実践として位置づけることができるだろう。

社会科教育のあり方については、「問題解決と人間形成」、「認識と学習内容」のいずれを重視するかという観点から長らく二項対立的に議論されてきた[42]。上述した通り、今日の心理学的な観点、とりわけ構成主義の諸理論に立脚するなら、一人ひとりの子どもの学習プロセスにおいて思考プロセス、知識獲得プロセス、態度形成プロセスは一体的かつ不可分であり[43]、「問題解決と人間形成」と「認識と学習内容」を二項対立的に論じることはあまりにも観念的であり不適切であろう。以上に記した教育的妥当性に関する検討を踏まえると、この種の「机上」の議論とは無関係に、教師としての日々の実践の地道な取り組みと振り返り、そしてそれらを踏まえて目前の授業の指針を明確化するという実践的思考を繰り返してきた授業研究の果実が、社会科教育論の考え方からも妥当性が十分に認められる「ねがい」として結実しているという実践事例として佐藤実践を理解することができるのである。

（3）「ねがい」と授業展開の関連＜分析２－２＞

＜分析２－２＞では、授業研究セミナー（11月25日）における研究授業の録画映像と逐語記録を用い、＜分析２－１＞で示された佐藤教諭の「ねがい」が実際の授業展開にどのように反映しているかについて考察する。

１）本時の授業展開

前時までの戦争の学習を振り返り、空襲を逃れるための疎開について意見交換する導入にしばらく時間を割いたこと以外、ほぼ学習指導案（表２・資料⑬）の通りに進行した。すなわち、上記の導入の後、空襲の被害（死者数）を示した地図を提示して意見交換する＜展開１＞、(2) 動画（「空襲警報」「防空壕」）や写真（「B29」「焼

夷弾」「空襲後の横浜」）を提示することに加え、佐藤教諭自身が親戚の体験談として語ったことを踏まえ、子どもたちが横浜空襲について意見交換する＜展開２＞、(3)「当時の人々はどんな思いだったか」「空襲について知って自分はどう思うか」という二点について感想を書き、発表する＜展開３＞という授業展開であった。学習指導案には、「本時の評価」として、「写真や資料、体験談などをもとに、空襲の被害が全国に広がったこと、多くの人々が亡くなったこと、私たちが住む神奈川県でもそれは同様であったことを知り、当時の人々の思いを考えることできたか」と記されていた。

２）「ねがい」が反映された展開箇所

＜分析２－１＞の結果と考察を踏まえ、佐藤教諭の「ねがい」が特に顕著に反映されていると推測可能な具体的な授業の展開箇所を、授業の映像を参照しつつ、逐語記録から析出した。

その結果、「ねがい」が反映されている展開は、(1) 歴史に関する想像的思考と自発的表現の促進、(2) 歴史学習の促進の二つに分類できることがわかった。

「(1) 歴史に関する想像的思考と自発的表現の促進」とは、表３に示されている「ねがい」のうち A1、A4、A5、A7、B1、C1、C1、C3、C5 や、表２･資料⑨にある「「歴史の教科書のことを人ごと」と思ってほしくない」、「戦争は国内外の人々にどんな影響を与えたのか、当時を生きた人々はどんな思いだったのかを考えさせたい」、表２･資料⑩などにある「できるだけ体験談に触れ、当時を生きた方々の思いに迫ってほしい」「戦争は遠くの出来事ではなく、自分たちの住む町にも戦争の悲しみや苦しみがあったということをつかんでほしい」といった「ねがい」が反映された展開を指す。

この観点から確認できる教師による授業中の具体的な行為は、(1－1) 想像を促す働きかけ、(1－2) 表現を促す働きかけ、(1－3) 自発的な疑問の表明への着目と可視化、(1－4) 多様な発言の受容と授業展開への統合の４種類に区別できた（表5)。

表５　教師の「ねがい」が反映された展開①
－歴史に関する想像的思考と自発的表現の促進

展開例	教師の発言	子どもの発言
１－１ 想像を促す働きかけ	T　サトシ、両方読んで。まず子どもたちはどんな風に思ったかっていうところ。	

＜導入＞	T　っていう風に子どもたちが思ったんじゃないかって考えた。サトシがな。じゃあ、サトシ自身はどうだった？ T これね。みんなが昨日結構注目してたけど運動会。サトシは運動会好きだけど、当時のは楽しくないんじゃないかなと。	サトシ　今自分は苦しいから大きくなって戦争に行って敵をやっつけたい。日本を食べ物とか困らない国にしたい。そして誰も悲しまない国にしたい。 サトシ　体育は好きだけど、戦争に関係ある体育とかは嫌だなと思った。今は運動会はまあみんなが楽しいけど、この運動会はあまり楽しそうではなかったと思う。
1－2 表現を促す働きかけ① ＜展開１＞	T ボソボソ呟いて良いからね。いつものように。「これってこうじゃなーい」って。ぶつぶつ言っていいよ。 T もっと見てもらっても良いんじゃないかな。まあいいや。リラックスしてやって。 T　話してもいいよ、近くの人と。（机間指導を再開）	C これってこうじゃなーい（笑） C（前後左右の近く同士で話しあいをはじめてガヤガヤする）
1－2 表現を促す働きかけ② ＜展開１＞	T これー、まあ。印がないところもあるけど、印がないところは誰も死んでないのかな、ってユキは疑問なんだよね。どう思う？	C なんかさ、この、これさ一部不明って書いてあるところ、そこが

	T ここが気になってしょうがない。じゃあ解決しようよ、どう思う？一人も死んでないと思う？	気になってしょうがない。 Cs（ガヤガヤする） C 先生、先生！（ガヤガヤする） C 亡くなった人の数とか行方不明者もいっぱいいるってことじゃないの？
1－3 自発的な疑問の表明への着目と可視化 ＜展開３＞	T もしジュンが当時生きてたら、自分が死んでたかもしれない、ってジュンは考えたんだって。	ジュン　生きているのかわからない、家が燃えるのは嫌だ。自分も昔いたら死んでしまったかもしれない。
1－4 多様な発言の受容と授業展開への統合 ＜展開３＞	T そうだよな。当時あの、この前話をしたけどさ、戦争についてのニュース。正しい情報が伝わっている、いない。 T ね。負けてしまっているっていうニュースも統制されてしまったっていうことだから、日本としても勝てると思っていた日本人も多くいただろうね。でもこんなに空襲に遭うなんて、何してるんだ、おかしい、助けてよって、思ったのかな。	C　日本軍は何をやっているんだっていう。助けに来てよ。ていう。 C いない。

注）子どもの個人名はすべて仮名。

具体的には、戦時中の子どもたちの立場で彼らがどう思っていたのかを想像したことや、それに対する意見を発表させ、身近な話題（運動会）とつなげたり（1 － 1)、地域別死者数を記した地図から自由に気づいたことをつぶやくように促したり（1 － 2 ①)、「地図に死者数が示されていない場所では死者はいなかったのか」という子どもの疑問に対して「どう思う？」というオープンな発問を投げかけた結果、子どもの気づきを生みだしている（1 － 2 ②)。また、「自分だったら」という仮想的思考に基づく意見を取り上げて、クラス全体でそれを共有化しようとしたり（1 － 3)、当時の人たちの思いを想像する多様な気づきが表明される文脈に即しながら戦時下の政策（情報統制）について教示している（1 － 4)。

一方、「(2) 歴史学習の促進」とは、歴史に関する知識の理解や認識の深化が図られている展開を指し、これらには、表 3 にある A1、A4、A5、A6 の「ねがい」や、表 4・資料⑩などにある「戦争の悲惨さを、資料や体験談などから詳しく知り（後略)」、表 4・資料⑬にある「戦争の現実をより近くに感じられるよう、体験談に多く触れされたい」といった「ねがい」が反映されている。

この観点から確認できる教師による授業中の具体的な行為については、(2 － 1) 主発問の繰り返し・言い換え、(2 － 2) 意図的指名、(2 － 3) 特定の自発的な「発言」「つぶやき」への焦点化、(2 － 4) 前提知識の確認の 4 種類に区別できた（表 6)。

表 6　教師の「ねがい」が反映された展開②－歴史学習の促進

展開例	教師の発言	子どもの発言
2 － 1 主発問の繰り返し・言い換え ＜展開 1 ＞	T はい。じゃあ、この地図から何がある？空襲について、それからなんか疑問あるかな？他の地図・資料を見て、わかること、疑問。下の四角の中に書いてみてください。	
		Cs（プリントに書き込む）
	T（板書しながら）これってどういうことなんだろうなーとか、なんでこれってこうなんだろうなーとか思うことってある？	
		C 質問、質問！
	T 地図見てさ、「これって不思議だなー」とかって。	

2－2 意図的指名 ＜展開１＞	T ユキがいい疑問を書いててさ、ミサキ何て書いてたか教えて。 （以下、表５の１－２②につづく）	ユキ　死んでいる人がいるのが…（小声）
2－3 特定の自発的発言への焦点化① ＜展開１＞	T それは知ってるか。原爆な。広島と長崎。二つの町に原爆が落とされてしまったけど、これも大きな意味では空襲と同じだね。だからこそ、広島、長崎は１番大きい5,000 人以上が死んでるって資料にあるね。	C 原爆が落とされて、広島と長崎に当たり前のように 5,000 人以上いる。
2－3 特定の自発的発言への焦点化② ＜展開１＞	T 七ツ木神社ってどこ？ T 今も残ってるの？ T じゃあこれだ。どんなものか紹介するね、防空壕。	C 先生、七ツ木神社にあるよ。七ツ木神社の下の溝のところにずっと沿っていったら。左のほうに穴がある。 C えっと、高中（高倉中学校）のところで。 C　多分、今も穴があって暗かった。
2－4 前提知識の確認 ＜展開１＞	T 確かに空襲で、ちゃんと言ってなかったかしれない。空襲ってわかる？当たり前のように使っているけどわかる？ T 空襲を教えて？（挙手を求める）	C 爆弾の話だったの？ Cs（ガヤガヤ） Cs　（挙手）

	T じゃあ、マコト。 T 空から飛行機で爆弾を落とすっていうのが空襲。	マコト えっと、空から、飛行機を使って、爆弾を地上に落とした。

注）子どもの個人名はすべて仮名。

具体的には、空襲に関する資料に基づいて考えさせようとする指示が（子どもからの「質問！」というｓ声よりも優先されて）繰り返されたり（2 － 1)、資料の読み取りのポイント（死者の地域差）に気づいている子どもを意図的に指名したりする（2 － 2）ことで、データや事実に基づく認識形成を意図した授業展開を進めている。また、原爆について言及した意見に着目させたり（2 － 3 ①)、地域の神社に関する想定外の情報提供を防空壕の話として授業の流れに取り入れたりする（2 － 3 ②）など、子どもからの自発的な発言を子どもたちの理解を深めるために積極的に取り上げ、活用している。さらに、前提知識がない子どもがいることが判明すると、あらためてクラスの子どもたちに説明を求めている（2 － 4)。

3）「ねがい」と授業展開の関係性

以上の分析を通して、「歴史的なイマジネーションや共感を大切にしたいという佐藤教諭の「ねがい」が色濃く反映している」という本時の授業展開の特徴が浮かび上がった。映像教材や写真、地図の提示など、多様なメディア環境を設定することや、「どう思う？」といったオープンエンドな発問を多用することによって子どもたちの思考を促し、その結果として自由に表現された子どもの発言を積極的に取り上げることによって、学級全体の子どもたちの意識をそこに焦点化し、意見を共有化することを通して、歴史学習に多くの子どもたちを惹き込む場を意図的に、しかもしばしば即興的に創り出している（ただし、想像に基づく表現であっても、そこで取り上げられる発言は選択的であり、例えば「地球温暖化」といった学習内容と直接関係のない発言や、「ランドマークタワー」といったいわゆる「不規則発言」は黙認されてはいるものの、焦点化されることはなかった)。

それと同時に、子どもたちによる想像の裏付けとして、資料やそこに示されている情報、関連する知識を佐藤教諭が重視していることも確認された。これは表3・A4「（前略）勝手に想像するのではなく、資料から興味を広げたり、資料をもとに気づいたり、資料をもとに考えたりできる子になってほしい」という「ねがい」に端

的に示されているような、佐藤教諭の社会科観（図2）に根差した展開が実現していたことの証左だといえるだろう。

また、例えば、「疎開」「原爆」「穴を掘った（防空壕）」といった子どもの自発的発言を授業展開へと取り込み、前時の学習を振り返らせたり、補足説明をするなどの即興的な対応も、学習活動のプロセスで生じた子どもの疑問や気づきに即した知識理解や認識深化を重視する「ねがい」（表3・A5など）に基づいた行為だと考えられる。

以上の結果は、授業の構想段階で佐藤教諭が抱いていた「ねがい」が実際の授業展開におけるダイナミズムの規定因の一つとして機能していたことを明確に示している。とりわけ、学習指導案に示されるような事前に計画した行為だけではなく、表5、表6に記されているような現在進行形の授業プロセスにおける即興的対応の潜在的な基盤としても「ねがい」が機能している点も明らかになった。この点は、授業中における教師の非意識過程[44]を検討する上で示唆的であり、大いに着目すべき結果であろう。

全体的考察

（1）授業の構想と展開に対する規定因としての「ねがい」

本論では、授業実践において教師の「ねがい」が重要な役割を果たしていることの一端を明らかにした。すなわち、「ねがい」が授業の構想や展開を規定する要因の一つであることが示された。

＜分析１＞と＜分析２－１＞では「ねがい」が授業構想の主たる規定因であることが明らかになったが、特に着目すべきポイントは、＜分析２－２＞で示されたように、この構想段階の「ねがい」が、実際の授業の展開プロセスにおいて、資料提示、話題提供、説明やその方法、意図的指名やそのタイミングなど、子どもたちにどのような情報をどのように提示するか、また、予見できない個々の子どもの反応、学級全体の刻一刻と変化する状況に対してどのようにフィードバックするかなど、授業のダイナミックな展開の規定因とされる教師のいわゆる「タクト」として機能する心理的要因が「ねがい」であり、それが教室環境に一種の「磁場」[45]を形成するという点であろう。「ねがい」が授業展開に反映されるのは当然で自明だと考える向きもあるだろうが、それが教師による説明、指示を中心として展開する「直接指導」ではなく、環境のデザインと状況への柔軟な対応を特徴とする「間接指導」[46]をも左右していることが示された意義は大きい。

「ねがい」が「6要素モデル」の他要素である「目標」「教材研究」「学習者の実態」と密接に関わりあっていることが示されたことも重要な結果だろう。授業の構想や展開において「ねがい」だけが独立して存在しているわけではなく、「目標」「教材研究」「学習者の実態」に根拠づけられた要因として機能することで、主観的な性質の色濃い「ねがい」がより教育的に妥当な内容を帯びることになる。佐藤実践の場合、当初、研究授業で扱う単元の名称としては「戦争が生んだ悲しみ」というように情緒的な側面が強調されていたが、指導案検討を経てそれが「戦争と人々の暮らし」へと変化したという事実は、社会科教育の「目標」をあらためて吟味したり、具体的な教材を模索したりするような思考プロセスの帰結として「ねがい」が変容したことの証左であろう。

特に、小学校教諭は、その免許状の性質上、特定の教科に対する専門職（スペシャリスト）というよりも、子どものトータルな学びや成長に対する専門職（ゼネラリスト）という色彩が強いが、実際には日々の授業実践で各教科を指導しているのが現実である。北小と佐藤教諭の事例から学ぶべき点は、「ねがい」を自覚し、それを具体化、明確化するプロセスにおいて、「学習者の実態」に即しつつ、教科の観点から「目標」「教材」が吟味されたり、「教育的妥当性」を問うことが不可避になるという実践的思考の重要性である。その結果、「教科学習」を「人間形成」と不即不離のものと理解して授業を構想することが可能になり、その点にこそ教師の専門性が発揮されると考えられるからである。

（2）教師の自律性と「ねがい」

教師一人ひとりの自律性の尊重は、学校教育に関する研究をする上での重要な論点である。本論の主題として取り上げた教師の「ねがい」は、この論点について検討を深めるための重要なキーワードの一つとして位置づけることができよう。その理由は以下の通りである。

「ねがい」とは教師一人ひとりが内面に抱く主観的な考えであり、そこには必然的に個々の教師の独自性が反映する一方、その内容に対しては常に「教育的妥当性」が問われることになる。「ねがい」の質は、まさに教育の専門家としての個々の力量の指標なのだといえる。

また「ねがい」は、それまでの体験を通して、教師としての個人的な期待や希望、欲求が教育観、学習観、授業観といった諸信念と統合して身体化したものだといえる。つまりそれは、いわば態度的な特性として、自らが行おうとする教育実践の構想の質を左右するだけではなく、実践プロセスにおける即興的な教師の行為を即時的か

つ非意識的に決定するような個性的なモチベーション要因なのである[47]。

このように考えると、「ねがい」は、一人ひとりの教師が実践を通して独自に形成していく職務上の適性の一部であるとともに、教師の個性（オリジナリティ）の反映として理解することができる。したがって、他者が望ましいと考える「ねがい」を押し付けることなどできないし、特定の方向に向けて直接的にそれをコントロールすることは原理的に不可能である。佐藤教諭が三年間の長期研修を振り返る中で記している[48]ことからもわかるように、自らがもつ「ねがい」の明確化、精緻化をもたらしたのは一連の授業研究であり、それは自己学習、自己成長のプロセスにほかならない。

したがって、「ねがい」が授業実践を左右する重要な要因であることを認めるならば、教員研修（研究と修養）の意義を一人ひとりの教師による独自な学習、成長プロセスに見出すべきであるし、その前提条件として、授業実践における自律性が教師に保障されるべきなのである。個人テーマに委ねられている北小の協同的な授業研究のあり方や佐藤教諭の実践を支えた藤沢市教育文化センター教育実践臨床部会の研修形態から学ぶべきポイントはここにある。

（3）本研究の問題点と今後の課題

本研究の方法論的限界として、「ねがい」をデータ化するにあたって、「～したい」「～して（なって）ほしい」と記された文字情報のみを抽出して分析した点が挙げられよう。上述の考察の通り、「ねがい」は暗黙裡に機能する心理的構成概念であり、言語表現だけから捉えられるものではない。また、本研究で取り上げたサンプルは一つの学校、一人の教師のみであり、そもそも「ねがい」があくまでも個別固有な現象であることに鑑みれば、本研究の知見を安易に一般化することはできない。

また、理論的な問題としては、「ねがい」の二側面、すなわち、「～したい」と「～して（なって）ほしい」の違いを明確に区別していないという点が指摘できる。「したい」は自らの欲求を、「（して）ほしい」は他者に対する願望をそれぞれ背景とする「ねがい」であり、両者は概念的に異なっている。本論では、子どもの学びや成長に対する「ねがい」と教師自身がこうありたいという「ねがい」の区別は試みたものの、より原理的な検討は行っていない。

「ねがい」に対する研究アプローチは、一連の教師の信念研究[49]の文脈に位置づけられるかもしれない。ただ、上述した通り、「ねがい」には「態度的な特性」という特徴が見出せるため、信念という認知的要因として限定的に理解するだけでは不十分である。教師が抱く「ねがい」をより広範な研究文脈（例えば、暗黙知研究など）

に位置づけて理論化することは今後の重要な課題になるだろう。さらには、教師の力量として「ねがい」を専門的な能力の構造の一部として位置づけて理解するとともに、「ねがい」の形成過程を実証的に研究することを通して、その成果を教師研究、教師教育研究へと活かしていくことも学問的な課題として指摘できるだろう。

---

[1] 本研究は、JSPS 科研費（課題番号 MKK277H）及び 2021 年度慶應義塾学事振興資金（研究科枠：社会学研究科）の助成を得た。

[2] 鹿毛雅治（2019）『授業という営み―子どもとともに「主体的に学ぶ場」を創る』教育出版、pp.1-22。

[3] 吉崎静夫（1991）『教師の意思決定と授業研究』ぎょうせい、pp.3-4。

[4] ただ、以上の区別は典型化した両極であり、実際の学習指導案は、おおむねこれら二極の間に位置しているといってよいだろう。

[5] 東井義雄（1972）『東井義雄著作集 4』明治図書、p.10、傍点は引用者による。

[6] 藤原幸男（1977）東井義雄の授業実践　琉球大学教育学部紀要第一部 , 21, 233-243.

[7] 鶴田清司（2012）実践的力量形成の問題に関する基本的視座―力量形成の過程と場に着目して―　国語科教育 , 71, 139-143、p.139、傍点は引用者による。

[8] 木野和也（1994）新教科「生活体験科」の導入とそれによるカリキュラム上の変化に関する考察―3 年間の研究開発校としての実践に基づく経験から―『カリキュラム研究』, 3, 93-106、p.96。

[9] 梶田叡一（1994）『教育における評価の理論Ⅰ―学力観・評価観の転換』金子書房、pp.204-205。

[10] 藤岡完治（1994）『看護教員のための授業設計ワークブック』医学書院、p.16。

[11] 同上、p,46。

[12] 同上、p.48。

[13] 鹿毛雅治（2016）文化的アプローチに基づく実践事例 1　木原俊行（編）『教育工学的な視点に基づく教師教育ハンドブック』（非売書）, 79-92.

[14] 目黒悟（2011）『看護教育を創る授業デザイン』メジカルフレンド社、p.29。

[15] 目黒悟（2016）『教えることの基本となるもの―「看護」と「教育」の同形性』メジカルフレンド社、p.84。

[16] 藤岡完治（1994）、前掲書、pp.15-16。

[17] 目黒悟・永井睦子（2013）『看護の学びを支える授業デザインワークブック』メジカルフレンド社、pp.26-27。

[18] 坂元昂（2000）「教育工学」日本教育工学会（編）『教育工学事典』実教出版、p.143。

[19] 田中博之（2000）「授業設計」日本教育工学会（編）『教育工学事典』実教出版、p.282。

[20] 鹿毛雅治（2006）授業研究再考　田中克佳（編著）『「教育」を問う教育学―教育への視角とアプローチ』 慶應義塾大学出版会 , 309-330.

[21] 藤岡完治（1998）「授業をデザインする」浅田匡・生田孝至・藤岡完治（編著）『成長する教師―教師学への誘い』金子書房 , 8-23、pp.12-13。

[22] 鹿毛（2006）、前掲論文。

[23] 木野（1994）、前掲論文。

[24] 代表的な実践研究例として、藤沢市教育文化センター教育実践臨床研究部会による一連の研究が挙げられる（鹿毛 , 2016：前掲論文）。なお、近年、学習指導案上に「教師の願い（ねがい）」について明記すること自体は許容されるようになっている。例えば、NHK が制作する番組紹介サイト「NHK for School」の「ドスルコスル」（総合的な学習の時間）にある先生向けページからダウンロードできる学習指導案の共通フォームには「子どもの思い」と並んで「教師の願い」の欄が設定されていて、小中学校における実践に関する具体的な記載を参照することができる。

[25] 滝浪常雄（2011）小学校国語科における教育実践臨床研究（2）－授業デザインにおける「目標」と「ねがい」の関係性－　安田女子大学紀要 , 39, 147-156.

[26] 筆者が北小の授業研究に関わったのは 2010 年度から 2017 年度までの 8 年間である。

[27] この研究集録の刊行の開始時期は不明だが、少なくとも平成 28 年度から令和 2 年度までは毎年刊行されている。但し、授業デザイン図の記載形式は年度によって異なる。

[28] 理科を授業研究の対象教科として選んだ教員 3 名のうち 2 名が専科担当であることがこの結果に反映されている可能性がある。

[29] 鹿毛（2006）、前掲論文。

[30] 本論文執筆に際しては佐藤教諭に了解を得るとともに、草稿段階で内容を確認していただいた。

[31] 一連の実践研究については、以下の文献にまとめられている。佐藤遼(2017)「歴史の見方を広げよう―小学校 6 年社会科」『教育実践臨床研究』藤沢市教育文化センター , 75-113.

[32] ⑥から⑧までの資料には「ねがい」の記述 (「～したい」「～ほしい」) はなかった。

[33] 梶田（1994)、前掲書。

[34] 鹿毛（2019)、前掲書、pp.323-325。

[35] 藤井千春（1997)「初志の会をめぐる社会科論争史―民間教育団体」 社会科の初志をつらぬく会著『問題解決学習の継承と革新』明治図書 , 121-135、p.121。

[36] 上田薫（編）(1977)『社会科教育史資料 4』東京法令出版、p.615。

[37] 同上、p.616。

[38] 黒羽清隆（1987）歴史教育とイマジネーション―子どもたちの感性をいきいきとさせるために― 『岩波講座・教育の方法 5・社会と歴史の教育』岩波書店 , 177-215.

[39] 宮原武夫（1989）社会科教育入門　大月書店、p.34。

[40] 田港朝昭（1987）現代の課題と教育―核時代における平和教育と「沖縄学習」― 『岩波講座・教育の方法 5・社会と歴史の教育』岩波書店 , 217-248.

[41] 西村公孝（2019）社会科教育研究の過去・現在・未来　西村公孝・梅津正美・伊藤直之・井上奈穂（編著）『社会科教育の未来―理論と実践の往還』, 3-14、p.11。

[42] 例えば、以下の文献。森分孝治(1978)『社会科授業構成の理論と方法』明治図書、善住喜太郎（1978）大槻・上田論争の分析　社会科研究 , 26, 76-84.

[43] 例えば、以下の文献。鹿毛雅治 (2010) 学習環境と授業　高垣マユミ（編著）『授業デザインの最前線Ⅱ―理論と実践を創造する知のプロセス』北大路書房 , 21-38.

[44] 鹿毛雅治 (2022)『モチベーションの心理学－「やる気」と「意欲」のメカニズム』中公新書、pp.221-249。

[45] 鹿毛雅治（2013）『学習意欲の理論－動機づけの教育心理学』金子書房、p.235。

[46] 鹿毛雅治（2019）『授業という営み―子どもとともに「主体的に学ぶ場」を創る』教育出版、pp.48-49。

[47] 鹿毛（2013)、前掲書、pp.14-17。

[48] 佐藤（2017)、前掲論文。

[49] 例えば、以下の文献。Fives, H. & Gill, M. G. (2015) *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge.