



# ゲーム教材を活用した世界史カリキュラム共同開発 を通じた社会科教師の成長

馬場, 大樹  
新, 友一郎

---

(Citation)

神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 12(2):1-12

(Issue Date)

2019-03-31

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/81010658>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81010658>



## ゲーム教材を活用した世界史カリキュラム共同開発を通じた 社会科教師の成長

### the Growth of a Teacher in the Action Research to Develop a World History Curriculum Introducing Gaming

馬場 大樹\* 新 友一郎\*\*

Hiroki Baba\* Yuichiro Shin\*\*

**要約：**近年の社会科において、特定の仮想世界において生徒に課題と役割を与え、生徒間のコミュニケーションを通じて模倣的に課題解決に取り組ませるゲーム教材が注目されている。従来のゲーム教材は、知識や技能を総合的に活用させ、特定の資質や能力を育成しうるものとしてとらえられてきた。しかしながら、ゲームはプレイヤーだけではなく観察者や結果の分析者を含め、ゲームに関わる人間全体の認識に作用するメディアとして活用されてきた経緯がある。以上を踏まえ、本稿では、筆者らが行ってきたゲーム教材を活用した世界史カリキュラム共同開発のアクション・リサーチを対象として、ゲーム教材が「対生徒」だけではなく、「対教師」にどのような教育力を有しているかを、教師の語りから明らかにした。分析の結果、社会科教師はゲームに取り組む生徒の姿を見て「納得解を創出する困難さ」という観点を獲得し、その観点が自身の社会認識に作用することを通じて、授業づくりや生徒指導など教師の教育活動全般を見直す観点として機能していることが明らかとなった。特に、教師の社会認識に影響を与えることを通じて授業設計や生徒指導に影響を与えていた点に関しては、社会科ゲーム教材固有の影響であると考えられる。

**キーワード：**社会科教育、ゲーム教材、世界史カリキュラム共同開発、アクション・リサーチ、教師の成長

#### 1. はじめに

##### 1 問題の所在と研究の目的

2020年度より全面実施される学習指導要領には、「主体的・対話的で深い学び」の文言が明記された<sup>(1)</sup>。こうした文言が明記される元となった「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」において、高校地歴科が知識習得型の典型として名指しされているように、特に社会科は知識の暗記から活用へと舵を切るように求められている<sup>(2)</sup>。

「暗記から活用へ」という社会科教師の一般的課題に応える教材の一つとして、ゲーム教材がある。ゲーム教材とは、特定の仮想世界において生徒に課題と役割を与え、生徒間のコミュニケーションを通じて模倣的に課題解決に取り組ませる活動を組織するものである<sup>(3)</sup>。社会科におけるゲーム教材は、1990年代以降の社会科学研究において、科学的社會認識形成だけではなく合理的意思決定力や合意形成能力などより直接的に市民的資質の育成に関わる目標概念が提起され、市民の選択や判断を実際に生徒に行わせる社会科授業が盛んになるに応じて発展してきた<sup>(4)</sup>。

そのため、ゲーム教材は、「社会認識を促すとともに意思決定場面に際して思考・判断力の育成」に適したものであり、知識や技能の獲得だけではなく、それらを総合的に活用させることのできる教材として一般にとらえられている<sup>(5)</sup>。実際に、特に近年の社会科学研究においても、ゲーム教材を活用した社会科授業を提案する実践

研究が多く発表されており、注目の度合を高めている<sup>(6)</sup>。

しかしながら、社会科学的概念の形成や、合理的意思決定力や合意形成能力といった社会的実践力の育成など、既定の教育目標を達成するためのツールとしてのみゲーム教材をとらえることは、「ゲーム」の潜在力を矮小化しすぎていないであろうか。例えば、社会科学的探究の方法としてゲームをとらえる立場からすれば、ゲームは複雑性に満ちた社会システムを仮想的に進展させることによって複数の未来像を創出し、様々に創出された未来像を元に現代社会の問題解決を図ることを可能とするメディアである<sup>(7)</sup>。この観点からすれば、プレイヤーが経験を通じて社会システムについての構造的な理解を深めることは当然として、プレイヤーだけではなくゲームの観察者までも含めて社会システムについての分析と理解を可能にすることがゲームの目的なのである。このように、社会科学的研究のためのメディアとしてもとらえられるゲームは、既定の教育目標の達成に向けたツールとしての役割に限定されず、ゲームに関わる人間全体に対して教育力を有しているのである。

とすれば社会科においても、生徒に特定の認識や能力を育成するためのツールとしてのみゲーム教材をとらえることは不十分であろう。ゲーム教材は「対生徒」だけではなく、ゲーム教材に取り組む生徒の姿を間近に見る「対教師」においても大きな教育力を有しているものと考えられる。

以上より本稿では、ゲーム教材を自身の社会科授業改善に活用し、

\* 神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士課程後期課程

\*\* 兵庫県立高校教諭

(2018年10月1日 受付)  
(2018年11月28日 受理)

ゲームに深く関与している社会科教師を対象として、社会科教師がゲーム教材の活用を通じて授業観や教職観をどのように成長させ、またそのことが教育活動にどのような影響を与えるかを、教師の語りから検証することを目的とする。この作業を通じて、社会科におけるゲーム教材の可能性をより広い視野から掘り下げたい。

最後に、社会科教師の成長や授業観を対象とした先行研究について触れておきたい。特に近年、社会科教師の語りに基づいてカリキュラムデザイン手法や授業設計に迫る研究が発表されている<sup>(8)</sup>。これらはゲーム教材に関するものではないものの、社会科授業構成の規定要因を解明することに一定程度成功しており学ぶところが大きい。その一方で、教師の授業改善における意識の変容過程やその内実を取り上げることはできていない。そのため、一人の教師の語りを掘り下げ、授業改善過程における社会科教師の成長に迫る本稿の試みは、社会科教師の成長をより内在的に明らかにする研究として位置づけられる。

## 2 研究の方法と対象

筆者らは、社会科授業へのゲーム教材の活用をめざす共同研究をアクション・リサーチの形で行ってきた。アクション・リサーチとは、教師と研究者とが協同して教育現場における実践上の課題に取り組み、実践と理論の双方の発展をめざす授業研究の方法である<sup>(9)</sup>。以下、アクション・リサーチに関する先行研究を参照することで、社会科教師の意識の変容を対象とする本稿にとって、アクション・リサーチが適していることを確認したい。

アクション・リサーチは、従来の授業研究の構造が研究者と教師の間に「見る一見られる」という権力関係を生じさせていたことを課題として発展した授業研究の方法である<sup>(10)</sup>。そこでは、研究者が教師に理論を伝達し授業改善のための方策を指導するという垂直的な関係をとらず、教師と研究者の協同的な研究活動が行われる。そのため、アクション・リサーチに基づく授業改善過程において、教師はただ単に受動的に研究者の知見を獲得し実践に移すのではなく、自身の実践を改善するために研究者の知見を援用し、再構成することが求められる<sup>(11)</sup>。また、研究者の役割は教師に理論を教授することではなく、教師のニーズに応えその中で実践研究を進めていく点にある。

筆者らが行ってきた社会科授業へのゲーム教材の活用をめざす共同研究に関しても、トップダウン式にゲーム教材が教室で実施されているというよりも、教師にとってゲーム教材が意味あるものとして解釈されているからこそ、遂行されてきたものと考えられる。このように、教師と研究者の共同研究がアクション・リサーチとみなされてはじめて、社会科教師の意識の変容を対象とした研究が可能となろう。

アクション・リサーチとしての授業研究は様々な手法で提案され、アクション・リサーチという用語を用いるかどうかはともかく、教科領域を問わず広く注目されている<sup>(12)</sup>。しかしながら、アクション・リサーチに基づく授業改善についての事例研究は、改善された授業の学習効果の検証を主眼とするものが多い<sup>(13)</sup>。また、教師教育の文脈においてアクション・リサーチによる教師の成長を主題とした研究に関して言えば、省察的実践家モデルに基づく教師の力量形成の分析に留まり、教師の授業づくりについて視野を拡げたものはあ

まりみられない<sup>(14)</sup>。

その中でも、アクション・リサーチにおける教師の授業づくりへの意識に目を向けた実証研究として、森脇健夫による一連の研究がある<sup>(15)</sup>。森脇による研究では、アクション・リサーチのプロセスの当初においては教師と研究者の間に授業観や教育目標の「ずれ」が存在し、対話的コミュニケーションの中で教師にとって意味あるものとして再構成された知見が授業改善のための方策として取り入れられることなどが明らかとなっている。この研究は、ゲーム教材はもとより、特定の社会科教材の活用における教師の意識に主眼を置いたものではないものの、アクション・リサーチによる授業改善過程が教師の授業づくりをどのように成長させたかに着目している点で学ぶところが大きい。森脇の研究が示しているように、アクション・リサーチは授業研究における教師の主体性を基軸とするものであるがゆえに、ゲーム教材を活用する中で変容する社会科教師の意識を明らかにする上でも適していると考えられる。

以上に基づき、本稿では、ゲーム教材を活用した世界史カリキュラムの共同開発研究についての教師の語りを対象とする。このことを通じて、ゲーム教材の活用を通じた社会科教師の成長をより内在的に明らかにすることができるとともに、アクション・リサーチにおける教師と研究者の関係性や、授業改善過程の中で教師がいかに成長するのかについても示唆を得ることができる。

## II. 共同研究の内容

### 1 共同研究の経緯

筆者らは、社会科授業へのゲーム教材の活用をめざす共同研究を、アクション・リサーチの形で約4年間継続的に行ってきた。以下、筆者らの共同研究の経緯を概略しておきたい。

第二筆者は、H県立高校に務める地歴科教師であり、教員養成課程ではなく人文・社会科学系学部において一種免許状を取得している。そして同大学院に進学し、修士論文では比較文化研究に取り組み、大学院修了直後からH県立高等学校地歴科教諭として採用されている。また共同研究の節目となる2018年3月の時点で教職歴は10年であった。本稿執筆時において勤務しているK高校は2校目であり、5年目となる。共同研究が開始された契機は、社会科歴史ゲーム教材の開発実践研究に取り組んでいた第一筆者が実践研究のフィールドを求めていたことに対して、学力層の高い生徒から成るK高校への異動に伴い自身の授業改善の機会を求めていた第二筆者が応じることで、両者の要望が一致した点にある。そのため、第二筆者は共同研究を開始するまではゲーム教材を自身の授業で活用した経験はなく、授業改善に向けた取り組みは手探りの状態にあった。また、共通の知人を経て親交を得たことや、第一筆者が大学院生であったことから、共同研究における研究者と教師としての関係は当初より「見る一見られる」という権力関係になく、協同して共同研究に取り組むやすい環境が存在していた。

共同研究の内容は主に、ゲーム教材を導入した歴史学習の学習効果の分析である。具体的な内容としては、まずゲーム教材を開発するところから始まり、ゲーム教材を活用した歴史授業を組織し、世界史Aカリキュラムの中に位置づける形で、ゲーム教材を活用した単元開発を行った。表2-1は、共同研究の時期と内容を表したもの

であり、第一筆者はそれぞれの授業に観察者として関与している。

また、第二筆者は、(1)、(2)、(3)の共同研究以外にも、貿易による先進国と発展途上国間の格差の増大を体験させる「貿易ゲーム」というゲーム教材を用いた授業研究を行っている。この授業研究に関しては、「貿易ゲーム」後にそのゲームのルールを再構成させ、再度そのままプレイさせるという、国家間の利害対立とその調整を経験させる授業を2016年と2017年に1回ずつ行っている。第一筆者は周回的にしか関与していないものの、この授業研究に関しても第二筆者によるゲーム教材を活用した授業改善の取り組みとして挙げる事ができる。以下では、筆者らの共同研究にあたる(1)、(2)、(3)の内容を説明したい。

表2-1 共同研究の履歴

| 時期               | 共同研究の内容                   |
|------------------|---------------------------|
| 2014年7－9月        | (1) ゲーム教材の開発              |
| 2015年4－6月        | (2) ゲーム教材を活用した授業開発        |
| 2018年1－3月        | (3) ゲーム教材を活用した世界史A単元開発    |
| 2016年9月, 2017年6月 | 「貿易ゲーム」のルール再構成に取り組ませる授業開発 |

## 2 これまでの共同研究の概要

### (1) ゲーム教材の開発

まず、現代史の学習に適用可能な歴史教材「外交交渉ゲーム“Independence Day”」（以下“Independence Day”）を開発した。“Independence Day”は、戦後日本の独立に向けた日米講和外交における日米間の外交交渉を、日本側アメリカ側それぞれ3名程度のチームに分かれて体験させるゲーム教材である。なお、この教材では国名や状況はA国（アメリカ）、B国（日本）、C国（ソ連）のように一定程度抽象化されている。この研究の開発過程としては、ゲーム教材の素案を第一筆者が作成した後に、高校生を対象として実践可能にするために第二筆者との協議を複数回重ね修正を行っている。高等学校1年生40名1クラスを対象にスポット授業として実施し、本教材による学習効果を分析した<sup>(16)</sup>。

本教材を授業において実施したところ、授業実践者である第二筆者の予想をも遥かに超える学びが得られ、かつ生徒に歓迎される結果となった。例えば、授業後の質問紙調査において、ほぼ全員の生徒が本ゲーム教材のおもしろさに関して肯定的な回答を行った。また、生徒はゲーム経験と同様に社会事象がコミュニケーションから形成されるという認識を得ただけではなく、自身の交渉の経験や他グループの交渉結果を聞く中で、コミュニケーションから成る社会事象が多様にありえることに気づくなど、多様なゲームの潜在力が示された。

### (2) ゲーム教材を活用した授業開発

以上の成果を踏まえ、ゲーム教材の学習効果を拡張するべく、“Independence Day”を活用した授業を組織することとした。具体的には、生徒が本ゲーム教材によって社会事象が多様にありえたことに気づいた点に着目し、ゲーム結果として現れる多様な可能性の中で現実の社会事象を相対化してとらえさせることによって、現実

の社会事象に対する批判的思考力を育成することができるのではないかと考えた。

そのために、ゲーム教材後の振りかえり学習として、多様なゲーム結果の存在を可視化し、戦後日本の独立に関する複数の評価軸で結果を整理させ、史実を含めて比較させる学習を組織し、ゲーム教材と振りかえり学習をセットとして授業を設計した。この研究に関しても、素案となる授業案を第一筆者が作成した後に、第二筆者との協議を複数回重ねる中で修正を重ねていった。本授業に関しては、高等学校2年生24名1クラスを対象にスポット授業として実施している<sup>(17)</sup>。

授業の結果から、多様に生じたゲーム結果が可視化され、史実を含めて整理・比較されることによって、生徒は史実を多様な可能性の中でとらえ、戦後日本の歴史を他の可能性と比較して評価できたことが明らかとなった。しかしながら、他の可能性と比較して評価するという形式的な側面に関しては成果が見られたものの、その評価の内容に関しては、授業内で提示される基準のみに基づくなど、一面的なものが多かった。そのため、戦後日本の歴史に対する批判的思考力をより豊かに育成するためには、教科内容的な充実を図り、評価基準をより一層充実させる必要性が明らかとなった。

### (3) ゲーム教材を活用した世界史A単元開発

(1)、(2)の共同研究の成果と課題を踏まえ、ゲーム教材の教科内容的な充実をねらいとして行ったのが“Independence Day”を活用した世界史Aのカリキュラム開発である。

単元は全6時から構成される。学習内容は大きく、①“Independence Day”と振りかえり学習、②各国の冷戦史についてのポスター作成・発表、③評価軸の再構成」の3つから成る。具体的には、まず初めの2時間で、これまでの研究において開発された“Independence Day”と振りかえり学習を行った。その上で、次の3時間では、生徒を8カ国（西ドイツ・フランス・トルコ・ハンガリー・日本・中国・インド・キューバ）のグループに分け、それぞれの冷戦史について、米ソへの対応関係を中心としたポスター作成と発表を行った。最後の1時間では、「あなたがこれら各国の歴史を整理するとしたら、どのような軸を考えますか？」と発問し、各国の冷戦史に関する学習を踏まえた上で、冷戦期における独立維持に向けた課題解決過程を評価する基準を各グループごとに再構成させた。

これらの単元の内容は、それまでの研究が第一筆者による素案の提示に始まっていたのに対し、単元開発の当初から第一筆者と第二筆者との協議に基づいて作成されている。その理由としては、これまでの共同研究を踏まえて、第二筆者が、ゲーム教材の学習効果を認めつつもその学習効果を持続させ最大化するためには、単元レベルでの学習構想が必要になると考えたからである。そのため、本単元に関しては、第二筆者主導で設計されている。また、単元レベルでの授業開発となるため、スポット授業ではなく地歴科のカリキュラム上に位置づけ、生徒の現状を踏まえた学習設計が必要とされた。以上より、本単元は第二筆者が担任し生徒の現状をより深く把握している高等学校1年生41名1クラスを対象に、世界史Aのカリキュラムの中に位置づけられ、実践された<sup>(18)</sup>。

授業の結果から、学習者は、ゲーム後の各国の冷戦史学習を通じて価値基準を充実させることによって、戦後日本への評価内容をよ

り豊かにすることが明らかとなった。特に、作成されたポスターの内容が年表的な記述とならず、米ソの間で独立を保とうとした課題解決過程として明確に意識された記述となっていた点から、ゲーム後に学習した史実を自身のゲーム経験を参照して理解していることが示された。また、評価軸の再構成に関しても、各国の冷戦史の特性を踏まえた様々な評価軸が考案されており、ゲーム後の学習が冷戦史を評価する基準を深めたことが確認できた。

III. 調査の方法と結果

1. 調査の方法

本稿では、以上のゲーム教材を活用した共同研究から第二筆者がどのように成長したかを、その語りから分析する。まず、調査の方法と概要について述べる。

調査は、第一筆者による第二筆者へのインタビューの形で行われた。インタビューは、2018年5月15日と6月26日にそれぞれ2時間程度実施し、被調査者の自由な語りを可能にするために半構造化インタビューの形式を採った<sup>(19)</sup>。また、研究上の倫理的配慮のために、事前に第二筆者に趣旨を伝え研究成果公表への承諾を得た上で、ICレコーダーによって録音を行った<sup>(20)</sup>。インタビューの内容は大別して、表3-1の3つの観点に分けられる。

表3-1 インタビューの観点

- ①共同研究以前の社会科授業への意識
- ②ゲーム教材を活用する中で得られた社会科授業に関する観点
- ③ゲーム教材によって得られた観点の活用

本調査では、ゲーム教材の活用を通じた社会科教師の育ちを、教師の語りから明らかにすることをめざしている。そのためまず、ゲーム教材を受容する以前の第二筆者の意識を調査することとした（観点①）。具体的には、共同研究以前に、第二筆者が社会科授業に限らず社会に関する学びをどのようにとらえていたかについてや、それらを踏まえてどのような社会科の授業づくりを行っており、またそこにどのような課題を見出すに至ったかについてインタビューを行う。

以上を踏まえた上で、第二筆者がゲーム教材を活用する中で、どのような社会科授業に関する観点を獲得したかについて調査を行う（観点②）。加えて、そうして獲得された観点が、自身の社会科授業設計においてどのように活用されているかについて調査する（観点③）。インタビューでは、ゲーム教材から得られた観点が世界史Aカリキュラムの共同開発においてどのように活用されたかだけではなく、例えば生徒指導など社会科授業以外の場面においてどのように意識されているかについても聞きとりを行う。

これら3つの観点に基づくインタビュー結果に加えて、分析結果を補強するものとして一部、教師の授業中の発問も含めて、分析の対象としたい。以上を通じて、ゲーム教材を活用した共同研究から、社会科教師の授業観や教職観がどのように成長するかを内面的に明らかにしたい。

2 共同研究以前の社会科授業への意識

まず、共同研究以前に第二筆者が社会科授業への意識をどのよう

に保持していたかを検討する。表3-2は、第二筆者自身がこれまでに受けてきた社会科授業への印象について述べたものである。なお、以降の表内における下線部分は、語りを分析する上で主に参照した部分を示す。

表3-2 これまで受けてきた社会科の授業について

(第一筆者) これまで自分が受けてきた社会科の授業についてどんな印象がありますか？

ぼくはおもしろかったんよね。それで、きっとその、今までの歴史だとか地歴の授業っていうのは、いわゆるよく言われる語る授業というやつで、先生は特に歴史なんかは一番頭著だけれども、実はその裏にあったものすごくおもしろいエピソードとかそんなんを絡ませて話すことで、っていうのが、それが面白い授業やと思うんやんか。

(中略)

もちろんそれらは教師がおもしろいと思って感じて話していることで、非常にまあある意味マニアックなことを話したりとか、大学入試に出る出ないじゃなくて、より深めるために話したと思うんよね。

それはそれで一つの授業のスタイルだし、教授型の授業としては必要な工夫やとは思うんやけども。

(中略)

社会好きやからね、ぼくは。そやねんけど、ぼくも教師になって前の学校ではしていたし、その感覚でいったら、好きな子は好きやねん。歴史にちょっと興味ある子とかはすごい食いつくし、より深いこと聞いてきたりとか、食いついてくる子は食いついてくるんやけど、ただ興味がない人には興味がないんよね。旅行の話とかはうけるけど、で、結局それはある意味自己満足と言うか、教師の。自分はこれおもしろいと思ってることを話すっていう。

第二筆者は、これまで自身が受けてきた社会科の授業を振りかえり、その中で教師が生徒に一方的に講義を行う授業についても「おもしろかった」として一定程度肯定的にとらえている。その理由として、自身が「社会好き」であることを挙げており、また、おもしろいエピソードなどを交えた「語る授業」を、授業の内容を深めるための「教授型の授業としては必要な工夫」として認めている。しかしながら、前任校における「語る授業」の限界を感じ、現在では「ある意味自己満足」として反省的にとらえていることから、教師から生徒へ一方的に内容を教授するだけの社会科授業に対しては改善の必要性を感じている。

ただし、いわゆる暗記型ではない社会の学びとしての大学での学びに対しては、表3-3のように語っている。

表3-3 大学における社会の学びについて

ゼミなんかはおもしろかったけど。自分で調べて発表して、それに対する色んな意見を交わして、みたいなのはおもしろかったけど。

ただ当時の自分はそこについていけなかったかな。それをおもしろいとは思えるほどに訓練がなさすぎて。例えば今受けたらもっとおもしろいと思うし、今の自分の理数科の生徒がああいった授業を受けたらもっとおもしろいと思うんよね。今までのあるも

のを覚えるとか、書かれてるものをきちっと理解するっていう枠組みでしか、いっさいそれ以上のものがなかったから。それを切り替えるのに精いっぱい、大学の4年間。

(第一筆者) 社会好きでもやっぱり、極端な話、社会の勉強するのは知ることだって思ってたんですね。

そう、それは知るでいいと思ってた。正直ちよつとめんどくさいと思ってた、考えるの。

(中略)

だから大学院行ったのも別に、ほんまに研究したいからじゃないし。正直大学院行ってからほんまの研究の世界ってのは違うなって思ったし。そんなに熱中できへん。もっと浅く広くでいいねんってのがぼく感覚やって。

この語りから、第二筆者が大学での学びを、これまで抱いてきた社会の学びのイメージからは大きく異なるものとしてとらえていることがわかる。それは、知識を享受するだけではなく創り手にもなる「研究の世界」における学びとの出会いである。しかしながら、「当時の自分はそこについていけなかったかな」と述べるように、当時においては従来の社会の学びのイメージを強く引きずり、大学院に進学して以降も自身の学びへの意識を刷新するには至らなかったことが語られている。このことは、先述したように地歴科教師として採用されて以降にも、自身が受けてきた「語る授業」を再生産していた点にも繋がっている。

その中で、こうした社会の学びへの意識が転換した契機として、県内有数の進学校である現在の勤務校への異動がある。表3-4はその転換の契機に関するものである。

表3-4 社会の学びへの意識が転換した契機

(第一筆者) なんでそういった(社会の学びへの)感覚が変わっていったんですか？

結局それは今の生徒を見てからやと思うけど、K高校の生徒を見て。やっぱり社会に出てから経験していく上で、何か自分のやりたいことをするために色々なことを考えて考えて、それこそ探究的なことを日々無意識やっただけしてきたわけで。そんなんを分析すると、ただただ知識じゃなくてそれを活かす、知識を活用する能力があるなって思うし、あの子らはそれが無いとあかんなって思うから。

前の学校は低学力層が多かったんで、正直、自分のスタイルとしてもおもしろい話をしてあげて、ちょっとでも前向きにしてくれて、きれいに板書書いて、それきれいにうつしてくれてっていうので、ある意味十分、その中の百分の一だけでも残ってくれてたらそれでも十分だっていう世界でやってたので。うーん、だから今はたしてそっちに戻って、どうやったらいいんやろってのはあるけどね。もちろん工夫次第でなんとかできるとは思いうけど。

(中略)

進学校で教えると、(知識を)知ってるやつは自分らよりももっと詳しいんよね、最初から。そんなやつらに面白い話をしたらわーってなってめっちゃ乗ってくれるけど、それ不十分やなってい

う。それで知識入れて、覚えろ言うたら覚えるし、けどそれはすぐ消えていくわけでしょ結局。そんなんは消えていく中で、それでおそらく、一方的な見方の提示、特に歴史なんかはそれが関わってくるけど、そーゆーのには内心反発してたりとか、その考え方は違うんじゃないのって言うてくるやつもあるし。だからそこを一方的に言うて満足じゃなくて、もうちょつと工夫しないといけないんじゃないのかなというのは思ったかな。

「今の生徒を見てからやと思う」という発言にみられるように、第二筆者は新たな生徒に直面する中で自身の社会科授業への意識を変容させている。具体的には、それまでの授業においては「語る授業」で少しでも生徒が授業をおもしろいと感じることに一定程度満足していた。しかしながら、異動後の学校において、単なる暗記に満足せず、また「一方的な見方の提示」に対して反発心すら示す生徒の姿を見て、より強く自身の社会科授業を改善する必要性を感じている。

そこで第二筆者が授業を改善する目標として設定したものが、「知識を活用する能力」の育成である。第二筆者にとっての「知識を活用する能力」とは、人間が社会の中で日々経験している「探究的なこと」を行う上で必要とされる能力である。語りの中にみられるように、第二筆者の授業改善の工夫は、「知識を活用する能力」の育成という形で、社会科授業を知識教授以上のものに改善しようという方向性において行われてきたものと考えられる。

以上より、第二筆者は生徒との関わりにおいて、自身の授業改善を志向してきたことがわかる。加えて、その授業改善の方向性としては、教員養成課程ではなく人文・社会科学系学部において教員免許を取得し、授業づくりに関して特別な意識をもって学んできたわけではない教師として、比較的一般的な社会科授業観をもっていたと言えるのではないか。次節では、第二筆者がゲーム教材を活用する中で、具体的にどのような目標を立てて授業改善に取り組んでいたかを分析していきたい。

### 3 ゲーム教材の活用による「納得解を創出する困難さ」という観点の獲得

第二筆者は、ゲーム教材の導入をめざす共同研究を振り返った上で、社会科の目標に関して表3-5のように述べている。

表3-5 「納得解」という概念について

(第一筆者) 社会科学習の中で教えなければならないことについて何かありますか。

(中略)

それって納得解やなって思っ。そしたら結構、「納得解っていうのが大事だ」ってのが軽々しく言われてる感じもちょっとしっていて、教育の世界でね。それは、「これからの世の中で必要なのは、いわゆる正解じゃなくて納得解だ」みたいな。ジグソーパズル型ではなくてレゴ型の学力が必要やとかね、そういった文脈でよく言われるんやけど、ゲームのことを考えて、納得解を創り出すのが難しいなっていう、すごく大変だってのをわかってほしいというか。

(中略)

そんな簡単に納得解なんていうのが、特に国際協調の場で自国の利益が絡んでるところでは、そんな簡単なことじゃないよってことがわかれっぽい勉強やなと思ってね。これはね、ゲームでやるとわからへんことかなと。結局それって “Independence Day” でも一緒やんか。“Independence Day” もまさに、結局納得解をいかにしてつくるかっていう、しかもそれが、ものすごく納得できない解になってしまうこともあるわけやんか、やり方次第でね。

不確実性の増大する現代社会においては、客観的真理のような解に辿りつく力ではなく他者とのコミュニケーションを通じて双方ともに納得のできる解、納得解を創出することが重要である。こうした言説は今日、学校教育の場面においても広くみられる。しかしながら、第二筆者はこれらを「軽々しく言われている」と述べているように、こうした言説に対して懐疑的な立場に立っている。納得解そのものの重要性について理解するのではなく、例えば国家間においてなされる国際交渉の場面など、各々の利害が絡み主体性を発揮する場においてはそれを創り出すことが極めて困難であること、すなわち「納得解を創出する困難さ」にこそ気づいてほしいと主張するのである。「納得解を創出する困難さ」が「ゲームでやるとわからへんことかな」と述べられているように、第二筆者にとっての社会科におけるゲーム教材固有の意義は、「納得解を創出する困難さ」という言葉で表されている。

それでは、社会科授業へのこうした意識は、第二筆者の中でどのようにして成長してきたのであろうか。その経緯として、第二筆者は表3-6のように語っている。

表3-6 「納得解を創出する困難さ」を意識した経緯

(第一筆者) そういう納得解への考え方に至った経緯はあるんですか？

何かの研修で聞いた気がするぐらいの感じやけど。

(第一筆者) けどそれこそ、その研修で言われたのって、納得解が大事だ的な感じで、納得解って言われてるけど簡単に扱われてませんか？みたいなことではないですよ。

うん。いやけど、すげーって思ったよ。

だから、それ（「納得解を創出する困難さ」）は自分でやってみて思ったことやな。ほんまに難しいなって思ったのは貿易ゲーム。貿易ゲームで、ああやって四苦八苦して色々葛藤しながら、こう言葉を失ったりしながらも必死でひねりだしたりしながら、まあ妥協するとは妥協とかしたりもしながら、でもねっていうこととかあって、っていう過程を見てて、むしろそっから思ったかな、うん。

(中略)

ちゃんと力をもってる子ら同士でやるとほんまにまとまらへんなって、でもまとめようとする努力はするねんっていうのをね。なんとかこう、ゲームの設定上一つにまとめてくださってというのがあったからやけれども、こう必死でまとめようとしたりとか、話の前提をもう一回とらえ直しましよって発言があったり

とか。そういったことで、お互いの議論をお互い整理しあったりとか、場に乱暴に出尽くしたものを必死で整理しながらね。

それっていわゆる納得解を見つけるためにみんなでやっていくっていう作業をしたわけやんか。なるほどこういうことなんやっていうのは、ある意味やって気づいたみたいなの、最初から狙っていたわけではなくて。

(第一筆者) なるほど。貿易ゲーム見て、賢い子らやからこそむずいねんっていう、けどそれが良かったみたいな感じですか？ここまでやらない意味ないな、みたいな。

っていうか実際の社会はこうやねんってのはすごく思った。

(中略)

貿易ゲームのあの時間ってのは、国際会議だとかそれこそ企業の決断の場面でやってるのってほんまにこういうことやってるんやっていう。よく考えたら自分らもやってると言えばやってるしね、仕事の中でね。

この語りで最も着目される点は、第二筆者が元来「納得解を創出する困難さ」という観点を有していたわけではなく、ゲーム教材の中で必死に納得解を創出しようと格闘する生徒の姿を通じて、自身の観点を成長させたことにある。第二筆者によれば、最初に研修で納得解という言葉に触れた時点では「すげーって思った」と発言しているように、その観点を素直に受け入れていたという。しかしながら、第二筆者は、貿易ゲームのルール再構成という形で、互いに利害を追求しつつも合意できるルール案を創出する活動に取り組み、かつそれが極めて困難であった生徒の姿を見て、「実際の社会」においても生徒が授業内で格闘しているのと同様の困難さが存在していることに気づいたと述べる。こうした「納得解を創出する困難さ」を経験させる重要性は、「最初から狙っていた」のではなく、ゲーム教材を「自分でやってみて思ったこと」なのである。その上で、表3-5において述べられているように、従来の納得解に関する言説が、その創出の困難さに対して無自覚である点で「軽々しく言われている」ものとしてとらえるに至るのである。

このように、「納得解を創出する困難さ」という観点は元々保有されていたものではなく、「知識を活用する能力」という包括的な目標の内実として、ゲーム教材を活用し、そこでの生徒の学びをみとろうとする中で第二筆者の中で育ってきたものである。ゲーム教材という新規性の高い教材がこれまでにはみられなかった生徒の学習を成立させ、そうした生徒の姿が教師の社会科学学習観や社会認識を成長させている様子が確認できよう。

4 「納得解を創出する困難さ」の活用

それでは、こうして獲得された「納得解を創出する困難さ」という観点は、実際の授業設計においてどのように活かされていたのであろうか。表3-7は、開発した世界史Aカリキュラムにおけるゲーム教材の位置付けに関するものである。

表3-7 カリキュラムを設計する上でのゲーム教材の位置付け

カリキュラム開発でやったのは、“Independence Day” 自身は、それ自体は変わらないけれども、じゃあ現実のゲームの舞台とな

った冷戦後の世界では各国はどのようにしていったのかっていうのを学ばせることによって、いやでもそんなこと（自分たちがゲーム内で決めたこと）って簡単にできへんよねっていうのを、よりしっかりと現実世界に自分たちを投影させていくと、簡単に色々言ってたけれども、そんな簡単じゃないよねっていう。自分たちは一応納得解的なものを出したけれども、それって現実世界じゃなかなか簡単じゃないなっていうのを感じれる。

（中略）

けどゲームはトリガー的な意味合いはすごくあると思って。だから、そこでゲームせずに普通の、一方的な教授法じゃ無理やけども、じゃあちょっとグループで、なぜ朝鮮戦争が起こったのかについてみんなで考えてみよう、っていうような授業をしたとしても無理やと思うよね。なぜ朝鮮戦争が起こったのかっていうことに対して、まずその主体的に考えることっていうのはどうしても不可能だと思うし、かわいそうやなとかは思うやろうけど、あくまでお客さんとしてしか考えられない。そうなんやけれども、ああやってゲーム形式で熱中して、ある立場に立つていうことがトリガー的な役割としては非常に大きいと思うけどね。

第二筆者は、今回開発した単元を、生徒がゲーム内で経験した納得解の創出が「現実世界じゃなかなか簡単じゃない」ことに気づかせるための学習設計としてとらえている。このように、ゲーム教材だけでは不十分であった「納得解を創出する困難さ」を、単元開発という形をとることによってより貫徹させようとする姿勢が確認できる。

その上で第二筆者は、ゲーム教材を「トリガー的な役割」として位置づけている。「トリガー的な役割」とは、ゲーム教材が、特定の立場に立って考え議論し納得解を創出する経験を組織することによって、社会事象がどれも困難な状況の中で納得解を創出しようとする営みであることに気づかせる役割を果たす、ということを指す。この気づきは、「なぜ朝鮮戦争が起こったのか」というような、社会事象についての客観的知識を形成するのみで得ることは難しく、当時の立場で「主体的に考える」経験を組織するゲーム教材によってこそ形成されるのである。

以上のカリキュラム設計上の視点は、今回の題材となった近現代史の学習において、表3-8のような形で活かされている。

表3-8 近現代史学習における「多面的な見方」

（第一筆者）今回扱った教科内容に即して言うと、何か意識したこととかありましたか？

近現代史のことを理解するっていうときに、より多面的な見方が必要やと思う。近現代史ってのはほんとに、非常に怖い分野やし、教えるのにすごく敏感になってしまうし。クリティカルシンキングの能力を駆使して生徒が学ばなあかんところやし、教える側はもっと、自分に対してクリティカルシンキングを向けないとかあかん。公平なつもりで言ってるけどものすごく偏ってるように聞こえてしまったりとかものすごくあると思うので。でもその中でより多面的に物事を、完全な客観化なんか無理やと思うから、少なくとも多面的な見方かな。それは、「なぜ相手はどのように考えるのか」ってのを考えるのが多面的なものの見方で。（中

略）。歴史ってものに対して、主体が全くない歴史っていうのはありえないんじゃないかなって思ってた。

（中略）

ゲームの一番おもしろいのってさ、自分とは全然違う立場のところになりきれるっていうか、一回なりきってやっちゃえるっていうところが、大きいところかな。自分とは異なる面でガンガンおもいっきり考えられるってところ。

それって一回そっちを経験したっていうのは、少なくとも今の自分のおる面とその人のおる面の二面からは本気で考えることができて、そうするとじゃあこれを応用するとこの側面も見れてこの側面も見れてっていうものが、そっちのほうが本来の多面的な見方に近いかな。

第二筆者は、地歴科教師として近現代史の学習をデリケートなものとしてとらえ、一面的な歴史の見方を押しつけてしまうことのないように、「多面的な見方」を踏まえる必要があると主張する。これらの歴史学習についての発言は、第二筆者が「主体が全くない歴史っていうのはありえない」と述べているように、歴史学習の教育内容である歴史の見方自体が、主体的なものでしかありえないという考えに基づいている。そしてこの考えは、各々が自らの利害を追求する場において納得解の創出が困難であるように、歴史の見方も「完全な客観化なんか無理」な中で困難ながらに選択され形成されるものであることが改めて自覚されたからこそ生じたのではないであろうか。それゆえに、その中で少なくとも可能なこととして挙げられたものが、他者の視点から歴史をとらえ、そうした視点を複数自己の内に形成する「多面的な見方」なのである。すなわち、歴史の見方の複数性に気づき、その複数性から生じる対立を乗り越えるためには、「なぜ相手はどのように考えるのか」を考える経験を組織することこそが、特に近現代史学習において必要であると考えられているのである。こうした他者の視点の経験を保障するものとして、ゲーム教材は、相手の立場に「なりきれる」、「ガンガンおもいっきり考えられる」点で有効なものとしてとらえられている。

以上より、ゲーム教材は、教師が有している社会認識を「納得解を創出する困難さ」という観点から自覚化させ、その上で社会科授業設計に作用していたことがわかる。ただし第二筆者は、ゲーム教材によって一方的に影響を受けるだけではなく、その社会科授業上の課題を見出すこともしている。第二筆者が見出したゲーム教材の課題として、表3-9、表3-10のように語られている。

表3-9 ゲーム教材の課題①

ちょっと思ったのは、ちょっと怖いっていうのも。他の先生からも言われたし、自由に発言するというのも、ちょっとそれは人権的にどうかとか政治的にどうかっていうのをどう対応するの？みたいなことも歴史の先生には言われたし。まあ別にあのときはそんな気になるものはなかったけど、確かにそうやって思ってた。

それで、それをどうしたらいいのかっていうと、やっぱりお互いにチェックさせ合うっていうか、そういった場が必要なんちゃうかなっていう方法やんね。やから、教師が判定を下すみたいになっちゃったら何もおもしろくないし、今までの活動は何やねんって生徒としてもなると思うから。じゃあやっぱりそれを防

ぎつつも、より高いレベルにしていくなためには、生徒同士が自分たちの出したものに対して、お互いにこれはどうなんですかあれはどうなんですかっていうのを言い合えるようなことが必要かな。

表 3-10 ゲーム教材の課題②

ゲーム教材ってものに対して、いくつかやってきたけど、しかも研究にのっかる形でやらしてもらって思ったのは、1回でそんな変わるんかなってのは思う。“Independence Day” やりました、で、研究としては直後のアンケートでどう変わったとかってのはわかるんやけど、じゃあその数ヶ月後のアンケートでどう変わってるんかとか、それって戻ってるんちゃうかなってのが正直な感想で。  
(中略)  
やから単元セットのやつを、っていう話とかになってきたと思うけどな。ゲーム教材の限界はそこにあると思う。単発やったら、トリガーやけれども、その先が続かないと。そのときは楽しかった以上のものを得るかもしれんけど、最終的に残るのは楽しかったねっていう部分なんちゃうかなと。  
やからこそ工夫しなければならんっていうので、今回は工夫してやったっていう、ぼくの中ではそういう文脈でとらえてるもんなんやけどね。

第二筆者は課題として、ゲーム教材による自由なコミュニケーションが生徒に政治的ないし倫理的に危険な発言をさせてしまう可能性と、ゲーム教材単発では十分な学習効果を生むことができない点を挙げている。前者の課題に関しては、ゲーム教材が生徒に「自由に発言」させる反面生じてくる危険性として指摘されており、第二筆者がゲーム教材から影響を受けつつも、適切に距離を置いている様子が伺える。加えて表3-10の「1回でそんな変わるんかな」という指摘に関して言えば、ゲーム教材の学習効果を記述しようとする研究者にとっては自覚困難な課題であろう。また、こうした課題意識が、共同研究を単元開発という方向へと向かわせたものと考えられる。

このように、第二筆者がゲーム教材から一方的に影響を受けるだけではなく、その課題を見出すに至っている点については、共同研究が上意下達ではなく十分に教師の主体性を十分に保障し、第二筆者が教師として共同研究全体を発展させる役割を担っていたことを示している。

5 経年的な変容と社会科授業以外への影響

最後に、教師の成長をより立体的にとらえるために、第二筆者の経年的な変容と、社会科授業以外にどのような影響が生まれたかをみておく。表3-11は、共同研究当初の第二筆者の意識に関するものである。

表 3-11 共同研究当初の意識

最初の“Independence Day”を理数科でやったけど、正直かなりびびってたやんか。ほんまに発言するかなとか。葛藤的などころで言ったら、実際生徒にそういうような授業をしたいって思ってたけど、やっぱりどこまでできるのかわからへんっ

ていう怖さがある。アクティブラーニング的な要素をもったものってのは、常にハードル高すぎて、やったけどお互い何も喋らずにシーンっていうのが怖いよね。やから、最初やったときは今回のカリキュラムと比べたらもう10分の1くらいのハードルのことやと思うけど、最初の“Independence Day”ができるんやってなって、じゃあ普通科でやってもできるわかってなって、じゃあちよつと+αでこれやってみよってだんだんハードルを高くしていって、生徒の感想とかを見ながらやっていくなかで、より高いレベルのものへと昇華できた部分はあると思うけどな。

(中略)

(初回の“Independence Day”の段階では) 納得解的な部分は全く考えてなかった。もうとりあえず普通に、自分の考えをはっきりとあんなに言えるってことすら今までにしたことないことやったから。こっちとしてもそんな授業したことがなかったから。あーそっかなるほど生徒ってそんな力あるんやとか、っていうところが初めの気づきかな。あんなふうになんとある程度の場面設定をしてやると議論できるんやとか、何かしら面白いアイディアにまとめてくるんやとかね。

表3-6においても確認されたように、第二筆者は、共同研究の当初においては「納得解的な部分は全く考えていなかった」と言う。むしろ、「ほんまに発言するかな」という語りにあるように、そもそも生徒同士の議論を組織した授業が成立するかどうかといった点に意識を向けていたようである。そのため、初段階においては、生徒の「議論できる」力や「面白いアイディアにまとめてくる」力に気づいたことが自身の成長として自覚されている。

このように、共同研究の当初においては単に議論を組織した授業としての成功を享受していた様子が伺える。しかしながら、現在では、初回の“Independence Day”を「今回のカリキュラムと比べたらもう10分の1くらいのハードル」ととらえ、「生徒の感想とかを見ながらより高いレベルのものへと昇華できた」としているように、共同研究を経る中でより高次の学習設計を求めるようになったことがわかる。

こうしたより高次の学習設計を求める姿勢は、第一筆者が共同研究全体を通じて第二筆者の授業を観察する中で、授業中の第二筆者の発問の変化の中にも見受けられた。表3-12は、共同研究(3)での“Independence Day”の振りかえり学習において、それぞれのグループにゲーム結果の座標平面上の位置付けを説明させる場面での第二筆者の発問である。

表 3-12 共同研究(3)の授業における第二筆者の発問内容

それぞれのグループがなぜそこにしたのか。どの項目はどうかからこう、こうだからこうっていうのを説明してください。それに対して他の班が、いやいやそれはどうなんっていうのがあればまた言ってくださいね。  
(生徒の発言)  
はい、じゃあ何か質問とかありますか？それは違うやろとか。

第一筆者が観察した共同研究の(1)や(2)の段階においては、生徒の発表に際して第二筆者は、「それはなぜですか？」といった生徒の意見を解釈し、意味づけるための発問を主に行っていた。し

かしながら、表3-12をみる限り、共同研究を経る中で、生徒に発表させるだけではなく、活発に議論を行わせようという意識が第二筆者の中に大きく成長しているように思われる。また、その議論の内容としても、単に議論を組織するだけではなく、「それはどうなん」や「それは違うやろ」といったように、意見の対立をより積極的に組織しようとする姿勢がみられる。こうした変化は、第二筆者が共同研究を通じてゲーム教材の意義をより深く理解する中で得られた「納得解を創出する困難さ」を経験させようという意識が、授業中の教師の発問に影響を与えているものとして考えられる。すなわち、「納得解を創出する困難さ」という観点に基づいて、授業中の生徒の学びに関しても、教師が一方向的に意味づけるのではなく、生徒同士の議論の中で互いに意味付けさせ、教室内のコミュニケーション空間において妥当性を獲得する経験を組織することが重要であると考えるはじめているのではないか。

このように、第二筆者が共同研究のそれぞれの段階において社会科教師としての課題設定を図っている様子が確認できる。最後に、共同研究全体を経て、「納得解を創出する困難さ」という観点から、授業づくり以外の生徒指導や教育活動全般に関わって、第二筆者にどのような影響を与えているのかについて示したい。表3-13は第二筆者が直面した生徒指導の一場面である。

表 3-13 生徒指導の一場面

こないだある生徒に言ってたことやねんけど、その子曰く、なんで授業中にお茶を飲んだらあかんねんということにすごくいらいらしてた自分がある。せやねんけど、「そこは一番こだわるところじゃないんだったら、なんででんかなって考えてみたら？」って。別にどうしてもこだわらんだたら屈服さしたらいいけれども、そうじゃないんだたら、なんでこの人はお茶飲んだらあかんって言うんやろなって。それは年齢のせいなのかとかそれとも今までの学校での指導歴のせいなのかになって、どういった背景があるのかなって考えてみたらって、それでいいんじゃないのって言ったら、その子は「なんかゲームみたいです」って言って。そうそうゲームゲームって言って、人間ゲームやって言って。

で、結局、それはそれでしといて、癖をつけるってことはすごく大事で、なんでかななんでかなってゲーム感覚でもいいから考える癖をつけた上で、そうすると、ほんまに自分がやりたい研究があると。けど予算がおりないと。それで、なんとかこの研究の意義を理解してもらってお金をゲットしてやりたいってなったときに、役立つでしよって。

その相手にどのようにすれば理解されるのかっていうのを、背景を読んで、その人の所属している組織の特性を考えて、で作戦立ててやったらええねんと。結局それもゲームの延長でしよって言って。

この場面において第二筆者は、「授業中にお茶を飲んではいけな」というルールに対して反発心を抱く生徒に対して、その反発心を無理に抑え込むのではなく、反発心を利用して「相手にどのようにすれば理解されるのか」を考察する「多面的な見方」を育成しようとしている。すなわち、ルールを押しつけてくる教師という対立的な他者の存在を活用して、「納得解を創出する困難さ」を経験さ

せる契機へと転換することをねらっているのである。表3-13にみられる第二筆者の姿から、共同研究を通じて得られた観点が、共同研究後の生徒指導においても活用されている様子が確認できるのではないか。また、生徒の「ゲームみたいです」という言葉にあらわれているように、この意図は生徒にも伝わっており、受け入れられているように思われる。

加えて、表3-14は自身の教育活動全体に対する意識に関するものである。

表 3-14 自身の教育活動全体に対する意識

ただただ生徒指導として簡単なのはダメやって言うことやんか。いや無理って。

(中略)

ぼくとしては、そういった、どうすれば納得解に導けるのかとか、相手の立場を理解しないと越えられない課題みたいなのをい  
っぱい設定したいと思ってる。だから、ダメだよって言ったら設定できないやんか、その課題を。なんで？とは言ってくるけど、いやそれは学校とはそういうものなんだ、って終わらすことだって可能だし、それが普通なんやけど。でもそういう課題をさせた  
ほうが勉強になると思うかな。

(中略)

結局授業って授業で終わらしたらあかんくて、結局社会でどう  
活きるかってとこが一番大事で、学んだ内容がね。

そういう意味で言ったら、特に社会科とか地歴科っていうそう  
いものは、特により実地的というか、本来は実社会に直で影響  
を与えないといけない教科で、でも全然そうじゃなくて、今では。  
過去のなんか事件の名前とか年代とかを、ただただ暗記させられる教科っていう意識でしかなくて。ほんまは歴史にしても、過去の歴史から何を学んで、何を今後活かすのかってとこが一番大事やのに、全然そういう視点はあんまりもたれてなくて、ただただ覚えたらいいんでしょ？的な。なんやったら覚えたらいいんだ  
よって言ってしまってるし。

そういう意味で言ったら、今回の授業でやったことっていうの  
は、生徒にとっても社会での可能性ってのを示しているし、より  
授業自体よりもクラス運営とか生徒指導とか進路指導にも活き  
てくと思う。

まずこの語りから、第二筆者が生徒指導を「納得解を創出する困難さ」に直面させる契機としてとらえていることがわかる。そのためには、「学校とはそういうものなんだ」と言って生徒の意見や要求を終わらせるのではなく、「相手の立場を理解しないと越えられない課題」に直面させ、自分の意見や要求をなんとか実現できるよう粘り強く取り組ませ続ける課題設定の必要性を感じている。加えて、授業に関しても同様の課題設定の必要性を痛感しており、「授業の内容を授業で終わらせる」のではなく、特に社会を扱う社会科の授業に関しては、将来社会の成員となる生徒により直接的に影響を与えなければならないとしている。

これらの語りに見られるように、ゲーム教材によって得られた「納得解を創出する困難さ」という観点が生徒指導に活かされ、その生徒指導が生徒に対して「社会での可能性」を示せるものであったことが翻って、再度社会科授業そのものを「社会での可能性」という視点から見直す契機となっているのではないであろうか。このよう

に、共同研究全体を経ることによって、教科指導と生徒指導を相関させながら、自身の教育活動全体を通して「納得解を創出する困難さ」という観点から見直す姿が確認できる。

#### IV. 考察

##### 1 インタビュー結果の総括

以上のインタビュー結果の分析から明らかになった点は、以下四つのように整理できる。

まず1点目として、ゲーム教材が社会科授業に対して比較的一般的な問題意識を有する教師に受け入れられたことである。第二筆者は、共同研究を始める以前において、教師から生徒に一方的に講義するだけの授業を克服しなければならないという問題意識を有していた。しかしながら、それ以上に具体的な授業改善の指針を有していたわけではなく、手探りの状況にあったと言える。また、社会の学びに関しても特別な意識を有していたわけではなかった。ただし、社会科授業改善の方向性として、社会の構造的把握や科学的概念を教授し社会の仕組みをより深く理解させることも考えられる一方で、「知識を活用する能力」という目標概念が掲げられた点については、社会科教師がゲーム教材を受容する素地としてとらえることができる。

2点目は、社会科教師がゲーム教材に取り組む生徒の姿を見ながら、「納得解を創出する困難さ」という観点を獲得していった点である。「納得解を創出する困難さ」とは、例えば国際交渉の場面など、各々が自己の利益を追求する場においては合意が容易にはなされないことを指していた。この観点は元来保持されていたわけではなく、ゲーム教材における生徒の学びを見とろうとする中で自覚されたものである。また、社会科教師はゲーム教材を取り入れた授業の中で、生徒が仮想世界における主体となり社会システムを自立的に進展させる様子を見て、現実の社会についての認識を発展させている点が明らかとなった。このように、ゲーム教材に取り組む生徒の姿から「納得解を創出する困難さ」という言葉で自身の教育活動を振りかえる観点を成長させた点については、観察者も含めて社会システムについての分析と理解を可能にするメディアとしてゲームが機能していたものと考えられる。

そして3点目として、こうして得られた「納得解を創出する困難さ」という観点が、社会科教師の実際の社会科授業設計に活かされていたことである。第二筆者の語りから、今回のカリキュラム開発は「納得解を創出する困難さ」という観点を社会科授業として貫徹するための設計としてとらえられていることがわかる。具体的には、生徒のゲーム経験を現実と照らし合わせることで、ゲーム空間においては可能であった合意が、現実においてはより困難であることが実感されるよう設計されていた。加えて、第二筆者は、「納得解を創出する困難さ」という観点を通じて、歴史学習の教育内容である歴史の見方が複数性を有していることを再認識したことがわかる。そしてその複数性を再認識した上で、近現代史学習において「多面的な見方」を育成することの必要性を改めて自覚するに至った。このことから、ゲーム教材によって得られた「納得解を創出する困難さ」という観点が社会科教師の社会認識に作用し、その結果として授業設計にも影響を与えている様子が見てとれる。

4点目は、社会科教師は共同研究のそれぞれの段階ごとに課題設

定を行っており、最終的に共同研究全体を通じて得られた「納得解を創出する困難さ」という観点が、社会科授業設計に留まらず、生徒指導を含め教師の教育活動全体をとらえなおす契機となったことである。例えば、共同研究の当初においては議論を組織した社会科授業の成功を享受するだけであったのが、共同研究が結実するにつれ、「納得解を創出する困難さ」という観点から生徒の議論の質をより深めるよう意図している姿が確認できた。また、第二筆者の教育活動全般に関する語りから「納得解を創出する困難さ」を経験させるという教育目標を通じて、社会科授業づくりと生徒指導とを相関させながら発展させていたものとみてよい。

##### 2 「納得解を創出する困難さ」の社会科授業における意義

以上より、本事例を通じて、ゲーム教材は「納得解を創出する困難さ」という観点を通じて、授業づくりや教育活動全般を含め、社会科教師の成長に寄与することが示された。最後に、社会科教師の語りを元に概念化された「納得解を創出する困難さ」の社会科授業における意義を検討しておきたい。

まず、「納得解を創出する困難さ」という観点が獲得された点については、筆者らの共同研究が、ゲームをあらかじめ規定された資質や能力の育成ツールとしてとらえるのではなく、社会科授業におけるゲームの潜在力を協同的に探究する形で、すなわちアクション・リサーチの形式で行われたことに起因すると考えられる。上意下達でゲーム教材が導入されたのではなく、第二筆者が主体的に、自身の授業改善に即してゲーム教材の固有性を探究した成果として、「納得解を創出する困難さ」という観点が定立されたのである。このことは、第二筆者が生徒の姿を見て本観点を自身の内に構築していったことから示される。

次に、「納得解を創出する困難さ」という観点はゲーム教材の特質と極めて親和性が高い。ゲームは、社会を「単純機械システムとして捉えるのではなく、複数の主体が社会および他主体についての内部モデルを相互参照しつつ意思決定し行動する自立共同システム」としてとらえ、「その社会システムモデルをもとに、プレイヤーが実際にプレイできる」環境を提供する点に特質を有する<sup>(21)</sup>。この説明にあるように、ある特定のアルゴリズムや包括的な価値に基づいて社会が形成されるのではなく、複数主体がそれぞれに他者を参照しつつも自立的に意思決定し行動するからこそ、納得解を創出することが困難なのである。社会科教師がゲーム教材を通じて「納得解を創出する困難さ」という観点を獲得したのは、ゲーム教材を活用した授業において、生徒がある主体となってそれぞれ自立的に行動するシステムが成立していたからであり、その結果としてゲームの観察者であった教師が自立共同システムとして社会をとらえることができたからであろう。このように、教師の認識に影響を与えることを通じて教育活動全体に影響を与えていた点に関しては、社会を対象とする社会科ゲーム教材ならではの影響であると考えられる。先行研究においても、特定の教材の活用が社会科教師の授業観に影響を与えることは指摘されているが、特定の教材が教師の社会認識に作用することを通じて授業に影響を与えている点については触れられていない<sup>(22)</sup>。

その上で、「納得解を創出する困難さ」という観点が獲得されたことによって自覚化された、納得解の重要性のみを指摘する従前の

言説への批判的意識は、今日の社会科授業論に対しても示唆深いものである。例えば、筆者らの共同研究と同様に、近年の研究においても、上述の言葉で言えば社会を自立共同システムとしてとらえた上で社会形成のメカニズムを理解させ、社会形成主体を育成しようとする社会科学習は多く見られる<sup>(23)</sup>。しかしながら、これらの研究において主張されることは、他者とのコミュニケーションを通じて納得解を創出することの重要性であり、納得解を創出するために問題状況を俯瞰的にとらえる必要性なのである。

こうした主張は、まさに第二筆者が「納得解を創出する困難さ」という観点を通じて斥けようとしたものに他ならない。納得解を創出することの重要性そのものを理解するのではなく、問題に直面する当事者の立場においては納得解を創出することが困難であることに気づき、それゆえに困難ながらも納得解を創出しようと努力することの重要性に気づかなければならないのである。そして、その困難な状況を前提として納得解を創出するためには、立場性を蚊帳の外に置いて全体を俯瞰するのではなく、「なぜ相手はそうに考えるのか」を相手の立場に立った上で切実なものとして考えることが必要である。このように、納得解を創出することが困難であるからこそ、そのためのコミュニケーションに尊重の念を抱き、かつ同様に粘り強く取り組む姿勢を喚起できるのではないであろうか。

納得解の重要性のみを強調し、俯瞰的な状況分析から全体にとって妥当な値を求めることは、あくまで社会的問題解決の手段の一つに過ぎない。社会科の教科目標である社会成員の育成という視点からみれば、妥当な値を納得解とし、納得解の重要性を理由にその値への追従を自他に求めることは、批判の能力と機会を奪い、現状追認的な成員を育ててしまう危険性すらも孕むものである。それに対して、ゲーム教材を通じて社会科教師の獲得した「納得解を創出する困難さ」という観点は、生徒それぞれが自己の願いを追求することを保障し、その上で互いに共存できる範囲を困難ながらも模索させることをめざすものである。このように、既定された結論を前提としない議論が社会科授業において組織されてこそ、社会を担う批判的な社会成員の育成が可能となるであろう。

## V. おわりに

本稿では、既定の認識や能力を育成するツールとしてではなく、そこに関わる人間全体の認識に作用するものとしてゲームをとらえ、ゲーム教材の活用を通じた社会科教師の成長を、教師の語りの分析から明らかにした。本稿の作業から明らかになったこととして、以下の点を挙げることができる。

まず、「納得解を創出する困難さ」という観点が社会科教師の社会認識に作用し、そのことが社会科授業設計に影響を与えていた点については、社会科ゲーム教材ならではの効果であると考えられる。一人の教師の語りを綿密に検討した本稿の試みによって、一事例に基づく限界性はあるものの、教師の授業づくりに関する育ちがどのような内面的作用によって引き起こされるかを、一定程度明らかにできたものと考えられる。

加えて、共同研究を通じて、それぞれの段階において課題設定を行い授業改善に取り組む社会科教師の姿を確認できた。「納得解を創出する困難さ」に関しても、共同研究当初より問題意識として有していたわけではなく、研修などで耳にしていた概念を、共同研究

における具体的な授業実践を通じてより有意義なものに鍛え上げていった結果であると言えよう。まさに、生徒がゲーム経験を通じて学ぶだけではなく、社会科教師こそがゲームを観察する経験を通じて自らを成長させていったものと思われる。

このように、社会科教育の現場におけるゲーム教材は、その教育力を「対生徒」に限定せず、少なくとも「対教師」においても有しているものと考えられる。ゲーム教材という一教材の教育力を「対教師」にまで拡張した本稿の試みは、教材の有効性を既定された教育目標に適うツールとして矮小化せず、その潜在力を解き放つ淵源としてとらえることができるのではないであろうか。

最後に、今後の考察課題としては以下の点が考えられる。それは、ゲームの潜在力を「対生徒」に限定せず、人間全体に影響を与えるものとしてとらえるに際して、生徒や教師だけではなく、ゲーム教材を扱う研究者自身の変容を検証する必要性である。特に、本稿の採用したアクション・リサーチという教師と研究者の協同的な形態を鑑みても、教師や生徒だけではなく、研究者も同様に研究プロセスから大きく影響を受けていることが予想される。そのため、アクション・リサーチの特質として教師と研究者の非権力関係を推挙するのであれば、変数を教師や生徒にのみ設定するはなく、まさにゲームが関与する人間全体を対象としているように、研究者に対しても目を向けなければならないであろう。ゲーム教材がそうであったように、ある教材についての探究活動が人間全体に作用するという包括的な観点から見れば、「対生徒」や「対教師」といった垣根を越えて、教育研究空間が有している教育力をより広い裾野において見出すことができるであろう。

## 註

- (1) 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 社会編』東洋館出版社、2018年。
- (2) 文部科学省「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/09/09/1377021\\_1\\_1\\_11\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/09/09/1377021_1_1_11_1.pdf)（最終閲覧日2018年7月22日）。
- (3) 社会科における「ゲーム」の定義は論者によって様々であり、「シミュレーション」や「ロールプレイ」といった他の諸概念の明確な区別はなされていない。本稿では、「シミュレーション」や「ロールプレイ」とみなされるものも含めて、こうした定義に適う教材を「ゲーム教材」と呼ぶ。
- (4) 社会科学習におけるゲーム教材の代表的なものとしては、山口幸男編著『新・シミュレーション教材の開発と実践』古今書院、1999年、井門正美『社会科における役割体験学習論の構想』NSK出版、2002年、藤原孝章『シミュレーション教材「ひょうたん島問題」』明石書店、2008年などが挙げられる。
- (5) 須本良夫「社会科におけるシミュレーション・ゲーム指導」社会認識教育学会編『新社会科教育学ハンドブック』明治図書、2012年、p.258。
- (6) 例えば、ロールプレイを通じて自主避難に伴う葛藤や問題状況を理解させることをめざした前嶋匠「福島第一原発事故による自主避難をめぐる家族の葛藤を考える授業実践」『社会科教育研究』第131号、2017年、pp.100-112や、ゲーム教材

- を通じて歴史事象のプロセスを体験的に理解させ、生徒自らに歴史を語らせることめざした宮本英征「歴史の語りを評価する歴史授業」『社会科研究』第86号、2017年、pp.13-25、利害対立とその調整に向けたコミュニケーションを経験させるためにゲーム教材を利用した大山正博・新友一郎「国際問題の解決主体を育成する学習の組織」『社会科研究』第87号、2017年、pp.25-36 などがある。
- (7) Richard D. Duke 著、中村美枝子・市川新訳『ゲーミングシミュレーション 未来との対話』ASCII, 2001年(原著1974年)。
- (8) これらの研究としては、川口広美「教師による社会系教科カリキュラム設計方法論の構築」『社会科研究』第80号、pp.9-21、2014年、草原和博ら「社会科教師はどのようなカリキュラムデザインが可能か」『学校教育実践学研究』第20号、pp.91-102、2014年、岡島春恵「中学校社会科教師の教科観の形成に関する事例研究」『社会科研究』第88号、pp.13-24、2018年などが挙げられる。
- (9) 授業研究の方法論としてのアクション・リサーチに関しては、佐藤学「教師の実践的思考の中の心理学」佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭編『心理学と教育実践の間で』東京大学出版会、1998年、pp.9-56や、秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学編著『教育研究のメソドロジー』東京大学出版会、2005年などを参照した。また、授業研究に関わらず、授業改善一般に向けたアクション・リサーチに関する概説書としては、佐野正之編『はじめてのアクション・リサーチ』大修館書店、2005年や、横溝紳一郎『日本語教師のためのアクション・リサーチ』凡人社、2000年がある。
- (10) 佐藤学「教室のフィールドワークと学校のアクション・リサーチのすすめ」秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学編、前掲書、pp.3-14。
- (11) 森脇健夫「授業研究方法論の系譜と今後の展望」田中耕治・森脇健夫・徳岡慶一『講座 現代学校教育の高度化 授業づくりと学びの創造』学文社、2011年、pp.37-87。
- (12) こうした授業研究の方法としては、石井英真によって提案される教材や教育内容に対する教師にとっての意味解釈を基点とした授業研究の方法(石井英真「授業の構想力を高める教師の実践研究の方法論」『教育方法の探究』第19号、2016年、pp.11-21)や、「授業のカンファレンス」(稲垣忠彦『授業を変えるために—カンファレンスのすすめ—』国土社、1986年を参照)が代表的である。これらの方法は、授業研究の参加者が対等に意見を出し合う中で授業をみる上での多様な視点に触れ、自身の授業観を編み直していくものであり、教師の授業中の出来事に対する解釈を中心に置く点で、アクション・リサーチによる授業研究の内の一つとして位置づけられる。
- (13) 代表的なものとして、佐野正之編、前掲書の第二部が挙げられる。
- (14) 省察的实践家としての教師の力量形成を分析した事例研究としては、細川太輔「協同学習のアクション・リサーチの実践」『教師教育学会年報』第21号、2012年、pp.116-127 などがある。
- (15) 森脇健夫「授業研究としての『アクションリサーチ』の試み」『三重大学教育学部研究紀要』第59巻 教育科学、2008年、pp.299-309、森脇健夫「授業研究としての『アクションリサーチ』の試みⅡ」『三重大学教育学部研究紀要』第60巻 教育科学、2009年、pp.287-302。
- (16) この研究の内容と成果については、Baba H., Ohyama M., Sato M., Yoshinaga J., The Effectiveness of Negotiation Game in Citizenship Education: An Examination of Diplomatic Negotiation Game INDEPENDENCE DAY in A Japanese High School. Naweed, A., Wardaszko, M., Leigh, E., & Meijer, S. (eds), *Intersections in Simulation and Gaming: 21st Annual Simulation Technology and Training Conference, SimTecT 2016, and 47th International Simulation and Gaming Association Conference, ISAGA 2016, Revised Selected Papers*, Springer, 2018, pp.360-370. を参照。
- (17) この研究の内容と成果については、馬場大樹「批判的思考力を育成する活動型社会科学習」『社会科研究』第87号、2017年、pp.13-24 を参照。
- (18) この研究の内容と成果については、Baba, H., Ohyama, M., Takesada, T., Suga, K., Matsuyama, K., Yoshinaga, J., Educational Effects of Active Learning in Succeeding Lessons: A Case Study of Game Use in A History Lesson Curriculum. *Conference Proceedings of The 49th Annual Conference of The International Simulation and Gaming Association*, pp.591-599, 2018 を参照。
- (19) 桜井厚『インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方』セリカ書房、2002年。
- (20) 具体的には、第一筆者から第二筆者へ研究の目的や手続きについて口頭で説明し、第二筆者が共同研究者として研究に関与することへの同意を得ている。またインタビュー前に、研究成果の公表方法として、学会発表と論文投稿を行うことを同意している。以上を踏まえ、第二筆者の研究への関与、特にインタビュー内での発話内容については第二筆者の自由意志に任されることを相互に了承し、その範囲内で研究が進められることを確認した上で、インタビューを行っている。
- (21) 新井潔「ゲーミングシミュレーションとは何か」新井潔・出口弘・兼田敏之・加藤文俊・中村美枝子編『シリーズ・社会科学のフロンティア ゲーミングシミュレーション』日科技連出版社、1998年、p.38。
- (22) 草原前掲書。
- (23) 例えば、片上宗二「調停としての社会科授業構成の理論と方法」『社会科研究』第65号、2006年、pp.1-10、長田健一「論争問題学習における授業構成原理に『熟議的転回』」『社会科研究』第80号、2014年、pp.81-92、田中伸「コミュニケーション理論に基づく社会科教育論」『社会科研究』第83号、2015年、p.1-12 などが挙げられる。