

The sampling of the Troubles in Teaching Social Studies for Middle-CareerTeacher : A Case Study of Teacher X

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-12-22 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 田方, 峰樹, 石上, 靖芳 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00029250

中堅教諭の社会科指導における困り感の抽出 － X 教諭を事例として－

The sampling of the Troubles in Teaching Social Studies for Middle-CareerTeacher
－ A Case Study of Teacher X －

田方 峰樹¹ 石上 靖芳²
Mineki TAGATA and Yasuyoshi ISHIGAMI

（令和4年11月30日受理）

ABSTRACT

The purpose of this study is to clarify what kind of class view and class procedure in social studies instruction causes a sense of embarrassment for teacher X, who is not good at teaching social studies. As a result of analyzing 250 minutes of speech data obtained from the interview survey using the Grounded Theory Approach (GTA), 4 categories, 13 subcategories, and 23 concepts were generated.

キーワード：小学校教師 小学校社会科 教科観 GTA 困り感

1. 問題の所在と研究目的

令和4年度、高等学校学習指導要領の全面実施を受け「社会科の小中高一貫性」カリキュラムが復活を果たした。「内容の枠組み」など複数の指導を貫く軸が示されたことで、児童・生徒の資質・能力の育成に限らず、教師の授業改善においても意義のある改革となった。一方、社会科関係者の間では、この改革が「高等学校の新科目の設置を除けば、あまり大きな変革ではなかった」という意見で一致している（唐木 2019）。それは、社会科が全ての校種で「公民的資質」の育成を中核的な目標として掲げ（唐木 2017）、「見方・考え方」についてもその中身や育成方法を継続的に議論してきたからであろう。唐木（2019）は、この社会科の一貫性について「継続的にそれらの点が学習指導要領に取り上げられているということは、見方を変えれば、今日なお、社会科ではそれらが課題として積み残されている」と指摘しており、社会科の研修体制が十分な機能を果たしてこなかったことが推測される。

峯（2011）は、従来行われてきた社会科の研究授業や実践後の検討会の課題について、学習者に期待する姿や資質能力の捉えといった授業観の違いが問題にされないまま評価や批評が行われていることを主張している。また、行われている研究や実践は、なぜそれを教えるのかをなくして、どう教えるのかの追究にとどまる研究（峯 2015）や、教科書準拠の指導書に沿った授業しかできない教師の増加（岡島 2018）が指摘されてきている。以上のことから、社会科研修において授業観の構築が求められると考えられるが、これらの課題に直面する教師の授業観

1 教育実践高度化専攻

2 学校教育系列

については明らかとなっていない。

我が国の社会科教育研究において、教師が保有する授業観に関する実証的な研究を概観すると、その蓄積は決して多くはない(岡島 2018)。岡島(2018)は、その代表的な研究者である草原和博、(2012, 2014, 2015) 渡部竜也(2013)、村井大介(2013)、川口広美(2014)の4名を「教育観・教科観」「授業構成に関する能力」の2つの領域から類型化し、研究の位置付けを明らかにしている。

まず、教師の教育観・教科観に関する研究は、社会科教師のライフヒストリーに着目した村井(2013, 2014)によって、社会科教師の事例から「どうし得るか」という力量形成の可能性が示されている。しかし、村井の研究は、教育観や教科観の形成要因の傾向性の解明を目的とするため、教育観・教科観と実際行われる実践とのつながりについては語られていない。

一方、授業構成に関する能力の研究では、川口(2014)や草原ら(2012, 2014, 2015)により社会科系カリキュラム設計を規定する要因について明らかとなっている。草原ら(2014, 2015)は、教師のカリキュラムデザインを規定する「専門性」「教科観・教育観」「環境・文化」の3つの要因を導出し、授業をよりよく実践する上で、教科観・教育観を確立させる支援の必要性を明らかにした。しかしながら、授業改善の支援を必要とする教師の保有する授業観や取り巻く環境の実態については明らかとなっていない。

以上の視点から社会科の研修に関連する先行研究を整理すると、今日行われている社会科の授業検討会や研究は、授業観を問題にしないまま進められていること。授業観に関連する実証的な研究は近年積み重ねられてきたが、授業観と実践との関連及び授業改善を必要とする教師の授業観や取り巻く環境については明らかにされていないと考えられる。唐木(2019)が指摘する社会科の「積み残し」がされた状態の改善には、まず社会科指導を苦手とする教師がどのような授業観を持ち、指導上のどこに困り感を持っているのか明らかにする必要がある。そして、先行研究で明らかになった熟練教師の授業観と比較・検討することで、社会科指導で求められる授業観や今後の社会科研修への道筋の示唆につながるだろう。

本研究では、社会科の指導を苦手とする教師の授業実践において、どのような授業観を持っているのか、また実践上の困り感は何かを明らかにすることを目的とした。管見の限りではあるが、小学校教師の社会科指導における授業観を対象とした研究は見当たらず、教師の授業観と実践のつながりを扱った事例研究は大変価値があるものとする。本研究においては、S県内公立小学校に勤務する中堅教諭であるX教諭の参与観察することを通して、X教諭の社会科指導に対する授業観及び授業手続きから生じる困り感について解明を試みるものである。

2. 研究方法

(1) 研究対象者

令和3年度の10月から翌年の2月の間、週1回の学校訪問を基本に、授業参与者として授業の参観や授業後の省察などを行った。研究対象者は、S県内公立小学校のX教諭である。X教諭は教職12年目の中堅教諭であるが、社会科の指導経験が2回しかなく、社会科を最も指導が苦手な教科として挙げている。特に、X教諭は他県に勤務していた際に社会科を指導しており、地域の事象に明るくない状態で指導することが負担感につながっていたと考えられる。X教諭は、社会科指導の困り観の克服に向け、社会科の指導法に関する書籍から力量向上を試みてきたが、授業研究のような高度な実践内容が多いことから力量向上に限界を感じている。X教

論とは以前勤務校が同じであり、ある程度の信頼関係が構築されていることから、気軽な会話もデータとして収集可能と判断して協力を依頼した。

表1・表2は、X教諭の属性及びプロフィールである。X教諭はS県の小学校で講師として勤務を始め、他県の公立小学校の教諭を通して再びS県の公立小学校の教諭として現在に至っている。他県では、教育委員会によって社会科の全単元の指導案が作成されていたため、社会科の教材研究をほとんどすることなく指導に当たっていた。令和3年度、S県に戻り初めて高学年指導という大きな環境変化があることから、社会科の指導は特に不安が大きい状態であると予測される。

表1 被調査者のプロフィール（令和3年度4月1日現在）

教師	年齢	性	教職経験	勤務小学校数	教科	備考
X教諭	30代	女	12年目	5校	社会	現在勤務校は2回目

表2 マクロ的視点からのプロフィール

年度	22	23	24	25	26	27	28	29	30	1	2	3
所属	県内①②③ 小学校			県外④ 小学校						県内⑤ 小学校		
担任	級外	級外	支援	1年	2年	育休	1年	3年	育休	1年	3年	5年

〔注〕○の中の数字は、初任校から数えて何番目の勤務校かを表す。③と⑤は、同じ小学校での勤務となる。また、22～24年度は講師として小学校の勤務に当たっていた。

（2）研究対象データ

研究の対象データは、X教諭に了承を得てICレコーダーで録音した研究前後のインタビューと社会科授業実践後の共同省察場面の計10回の音声データを対象とする。データは令和3年11月から翌年の2月にかけて、X教諭が担任をする学級の教室や相談室にて半構造化インタビューによって収集した。インタビューの内容については、X教諭の社会科の指導に対する不安を踏まえ、社会科を指導する上で課題としていることや、1時間の指導過程をどのような手順で構想しているかなどを質問の軸に構成した。録音時間は、計250分間となった。

（3）分析方法について

半構造化インタビューによって得られたデータは、質的研究法であるグラウンデッド・セオリー・アプローチ（Grounded Theory Approach:以降「GTA」と略記）に基づいて分析を行う。GTAは、グレーザー（B. Glaser）とストラウス（A. Strauss）によって1960年代に考案された質的研究法である。その特徴は、質的研究法で見られる主観性を取り除き、科学的なデータを分析することで客観性を確保しようとする点にある。基本的な手法は、データに根ざして（grounded）詳細に分析を行い、データの中に現れる現象のメカニズムの深い解釈から概念の抽出及び概念同士の関係を明らかにし、その理論を生成する研究方法である。分析の最終目標は、生成された概念及びカテゴリーを体系的に関係付けたカテゴリー関連図から理論仮説を生成することとなる。GTAは、ストラウス（A. Strauss）版やグレーザー（B. Glaser）版、それらを進化させた戈木クレイグヒル版などいくつかの方法が見られるが、本研究では、ストラウス

(A. Strauss)・コービン (J. Corbin) 版を用いる。ストラウス・コービン版のGTAの特長は、内容の豊かさによってデータの切り取る量を変えることができ、1語や複数の文章というように柔軟に切片化できる点にある。そのため、研究者の問題意識に沿った分析が可能となり、研究対象者の認識や行為、それに関わる要因などを丁寧に検討しやすくなる。今回、X教諭が持つ社会科指導に対する苦手意識は、社会科の授業観の曖昧さが要因となっていると考えられ、ストラウス・コービン版GTAを用いて内容の重みや豊かさで切片化する方が深くX教諭が持つ授業観について解釈しやすくなると考え採用することにした。本研究は、以下手続きによって進められた。

- ① 半構造化インタビューで得たX教諭の音声データを全て文字化する。
- ② X教諭が持つ社会科指導の授業観や苦手意識を軸にデータを切片化し、切片化されたローデータの解釈を行う。(本研究では、ローデータの解釈を特性化とする。)
- ③ 特性化したものにキーワードを付け、類似したローデータの分類・整理から概念の生成に向けて深い意味解釈を行う。
- ④ 生成した概念を分類・整理することで、カテゴリーを生成する。
- ⑤ 生成されたカテゴリーと概念をもとに、関連図を生成する。
- ⑥ 生成された関連図をもとに、ストーリー・ラインを生成する。
- ⑦ 生成したストーリー・ラインをもとに、理論仮説を生成する。

(4) GTAを用いた概念とカテゴリーの生成方法

収集したデータは、GTAに基づき以下の手順を通して概念生成を行った。まず、収集したデータを内容の重みや豊かさを意識して切片化し、X教諭のインタビューデータから760のローデータを作成した。その後、それぞれのローデータを多角的な視点から解釈し、例えば表3のNo.160であれば、「160:子供がこう、自分からやるぞっていう感じ。力を引き出せる。」のローデータを「子供が意欲を示しながら主体的に学習に取り組む態度を引き出したい。」と解釈した。その後、解釈に伴うキーワードとして「学習への主体的な態度」を設定し、同様に一つ一つのローデータにキーワードを設定して分類・整理を行なった。

キーワードの整理・分類後、集められたローデータごとに再度検討を行い、各キーワードに共通する内容から概念を生成した。表3の【児童の主体性の尊重】の概念であれば、10個のローデータの解釈から「学習への主体的な態度」「児童の言葉の反映」「児童の活動時間の確保」「自力で資料を読む力」の4つのキーワードを設定し、それぞれが指導をする上で児童の表れを尊重する共通の授業観を持っているという解釈によって概念を生成した。生成した概念は定義付けを行い、表3の【児童の主体性の尊重】を「授業では、子供が主体的に活動する姿を生み出したいと考えている。」とした。

全てのローデータから社会科指導の授業観に関する概念を生成した後、類似する関係性の高い概念を分類してカテゴリーの生成を図った。生成されたカテゴリーは、さらにカテゴリー内の概念の関係性を検討することでサブカテゴリーを生成し、カテゴリー内の関係を示す関連図を作成した。全てのカテゴリーの関連図が作成後、各カテゴリーの関係の整理と検討を行い、全体の関連図(図1)の作成に結び付けた。関連図の矢印については、両方向の矢印は、双方に影響を及ぼしていることを表している。

表3 概念【児童の主体性の尊重】の生成

概念	【児童の主体性の尊重】	
定義	授業では、子供が主体的に活動する姿を生み出したいと考えている。	
キーワード	・学習への主体的な態度 (160・168) ・自力で資料を読む力 (70・75) ・児童の活動時間の確保 (220・378・408・477) ・児童の言葉の反映 (32・198)	
No.	ローデータ (X 教諭発話)	特性化 (意味の解釈)
32	そうですね。なんだろう。学習課題、今日その時間にやらなきゃいけないことは、必ず子供達の言葉で考えて見出すっていう流れ？	学習課題は、子供たちの言葉で考えて設定するという流れを大切にしたい。
70	強く意識していること…何か一つでも資料から自分の力で読み取れるようにして欲しいなとは思っています。	社会科では、一つでも資料から自力で読み取れる力を養って欲しいと思って指導に当たっている。
75	そういうことで、社会ってなんか全部資料から読み取って、比較して違いはどこかなってとか、そういうところを見ていくと思うので、そのスタートができないと何も始まらないかなって思っています。	社会科は、全部資料から読み取って比較しながら違いを見つけていくと思うので、そのスタートの読み取る力をつけなければならないと考えている。
160	子供がこう、自分からやるぞっていう感じ。力を引き出せる。	子供が意欲を示しながら主体的に学習に取り組む態度を引き出したい。

※ローデータは一部抜粋してある。

3. 研究結果と考察

(1) 生成されたカテゴリー及びカテゴリーの関係について GTA の分析方法に基づき、すべてのローデータに関して分析を行った結果、中堅教諭の社会科指導における授業観及び困り感に関係する 25 個の概念が生成された。この 25 個の概念を深く検討することで、《A：授業に対する価値観・信念》、《B：授業実践への手続き》、《C：自己課題の認知》、《D：授業改善に向けた方略》の四つのカテゴリーを生成することができた。《A：授業に対する価値観・信念》のカテゴリーは、X 教諭の教職経験から積み上げられた授業観や授業を展開する上での基盤となる信念である。この価値観や信念を基盤として《B：授業実践への手続き》を駆動させ、実際の指導に向けた判断や決定を行っていると考えられる。《C：自己課題の認知》のカテゴリーは、X 教諭の指導上の困り感となるコアカテゴリーであり、《A：授業に対する価値観・信念》と《B：授業実践への手続き》の隔たりによって生み出されている。《C：自己課題の認知》における課題の解消に向けて、《D：授業改善に向けた方略》が引き起こされるという関係で成り立っている。

(2) 授業に対する価値観・信念に関するカテゴリー

《A：授業に対する価値観・信念》は、2つのサブカテゴリー〈A1：授業づくりの基盤〉、〈A2：理想とする授業〉からなり、3個の概念によって成り立っている。X 教諭の授業に対する価値観・信念は、理想とする授業と授業づくりの基盤が相互に強い関係を持って存在している。

〈A2：理想とする授業〉においては、X 教諭が教職を目指すきっかけとなった恩師の優れた教科専門性の指導を基底とし、児童が夢中になって思いを伝えたり、勢いよく考えを書き進めた

りする授業を理想に描いている。このような児童の主体的な態度は、「そうするとすごく楽しくて自分が」という言葉に見られる指導者としての充実感につなげており、児童と【楽しい時間の共有 (a3)】を授業づくりの根底に置いている。〈A1：授業づくりの基盤〉においては、児童との楽しい時間の共有に向けて、児童の言葉を生かした学習問題の設定や十分な活動時間の確保といった【児童の主体性の尊重 (a1)】に基づく、学び手の視点に立った授業づくりを推進している。学び手の視点は、「できるとか、分かるとか、そういう時間が少しでもあったらいいなって思ってた」という言葉に見られる【学びの実感の構築 (a2)】へ視野を広げ、児童の充実感の獲得に授業の価値を見出している。X 教諭の授業への価値観・信念では、社会形成力の育成といった社会科固有の授業観は見られず、各教科共通の授業観として概念とサブカテゴリーが構築されている。

(3) 授業実践への手続きに関するカテゴリー

カテゴリー《B：授業実践への手続き》は、〈B1：力量不足の補填〉、〈B2：授業展開の見通し〉、〈B3：資料の選定〉、〈B4：系統性の確認〉の4つのサブカテゴリーからなり、5つの概念から成り立っている。〈B1：力量不足の補填〉と〈B2：授業展開の見通し〉の二つのサブカテゴリーが授業手続きの柱となり、相互に強い関係を持って進められている。

X 教諭は〈B1：力量不足の補填〉において、他者の優れた【指導案の活用 (b1)】を授業づくりの基盤として手続きを始める。「指導案とか見て、これ行けるかもなって真似してやってみたりとか」の言葉に見られるように、指導内容と合致する指導案を書籍やインターネットから採用することで、授業展開や資料選定の手続きに道筋を立てている。

一方、〈B2：授業展開の見通し〉は、指導案を活用しない授業の基盤の手続きである。X 教諭は、押さえるべき内容や想定される学習課題を見通すために、教科書から【指導内容の把握 (b2)】を行う。その際、事象を一面的な見方で捉えることがないように、立場の違いや人々との相互関係を念頭に入れた【社会的な見方の拡張 (b3)】を授業構想に結び付ける。しかしながら、社会的な見方の拡張は、授業の単調化を防ぐことや児童の興味を惹きつける側面が強く、多角的に考えるとといった社会科を視点とする手続きとはなっていない。

授業展開の見通しを立てた後、X 教諭は〈B3：資料の選定〉と〈B4：系統性の確認〉を進める。〈B3：資料の選定〉は、教科書と資料集から進められ、固有な傾向が見られる分布図や写真、事象に関わる人々に関する資料を選定の基準として【学習内容の理解を促す資料の提示 (b4)】が行われる。一方、〈B4：系統性の確認〉は授業中の手続きであり、「これ3年生の時にやったよねみたいなことをよく社会の時に話している」の言葉に見られる他学年の【既習内容の想起 (b5)】として実行される。〈B3：資料の選定〉と〈B4：系統性の確認〉は、【社会的な見方の拡張 (b3)】と同様に社会的な見方・考え方の視点に基づいた手続きよりも、児童の理解や興味を惹きつける手続きとして実行されている。

X 教諭は、授業に対する価値観や信念の具現化に向けて授業手続きの概念とサブカテゴリーを構築しているが、社会科独自の授業手続きとなる概念は限られている。

(4) 自己課題の認知に関するカテゴリー

カテゴリー《C：自己課題の認知》は、〈C1：研修環境における課題〉、〈C2：教材研究における課題〉、〈C3：授業実践における課題〉の3つのサブカテゴリーからなり、9つの概念から

表4 生成された《カテゴリー》・〈サブカテゴリー〉・【概念】の一覧

カテゴリー	サブカテゴリー	概念	ローデータ例
《A 授業に対する価値観・信念》	〈A1 授業づくりの基盤〉	【a1 児童の主体性の尊重】	やっぱ自分からですよ。色々な問題を見つけて、調べたいっていう気持ちに…
		【a2 学びの実感の構築】	できるとか、分かるとか、そういう時間が少しでもあったらいいなって思って…
	〈A2 理想とする授業〉	【a3 楽しい時間の共有】	楽しい時間を過ごしたい (笑) ていうのですね。
《B 授業実践への手続き》	〈B1 力量不足の補填〉	【b1 指導案の活用】	構想する必要がなかったです。全部あったんで。
	〈B2 授業展開の見通し〉	【b2 指導内容の把握】	3時間目は結構明確に決めていたんですよ。こうしてこうやってこうしよう…
		【b3 社会的な見方の拡張】	その、働く人の努力とか苦労とか、そういうところも考えさせたいって…
	〈B3 資料の選定〉	【b4 学習内容の理解を促す資料の提示】	それを、だから地図を見ると、関連工場の一部、その組立工場の周りにはいっぱいあると見ればわかるから…
〈B4 系統性の確認〉	【b5 既習内容の想起】	よく出てくるんですよ。なんか去年、私が教えたこととつながってるなっていうところが出てきて…	
《C 自己課題の認知》	〈C1 授業実践における課題〉	【c1 一貫性のない授業の展開】	ん…固定化できてないっていうか、良い意味の授業の流れができていなくて。
		【c2 評価方法の偏り】	他どういところで評価したらいいのかなくて、今もそういう感じです。
		【c3 教師のコーディネート力】	こっちがしゃべりすぎちゃってって、そういう感じです。
	〈C2 教材研究における課題〉	【c4 研究時間の確保】	追われてます (笑) 色々な他の準備に追われてて、後回しになっちゃう。
		【c5 資料の吟味の不足】	サササッて探して保存しとこって。結構前にやっつくからは忘れちゃう…
		【c6 学習指導要領の認識不足】	見方・考え方で区別はなく、それで良いと思ってました。
	〈C3 研修環境における課題〉	【c7 研修機会の不足】	授業研究で社会をやる人が少ないし…
		【c8 経験学年の偏り】	低ばっかやってきたから、本当に難しいです。
			【c9 成功体験の不足】
《D 授業改善に向けた方略》	〈D1 教材研究の推進〉	【d1 単元構想への見通し】	やっぱちゃんと全体的に目指すところがあって、そのためにこういう風になって…
		【d2 本時の目標と手立ての明確化】	もし絞っていたら、関連工場の方にもっと目がいったかなって思いますね。
		【d3 適切な評価】	こうすれば、普段の授業でちゃんと評価できますね (笑)
	〈D2 他者を通じた改善〉	【d4 助言の反映】	その指導主事とかの話で、地図帳たくさん使おうとか、資料から子供たちが…
		【d5 参観授業を通じた課題の発見】	本当に喋りすぎちゃったんです。昔の道具はこれやってあれやって、こうやってみたいいな感じで…
	〈D3 自己省察を基盤とした授業観の獲得〉	【d6 授業計画と実践のズレに対する省察】	ん……ここの流れとか全然わかってないんですよ。部品工場の流れとかそういうところは押さえられてなかったし…
		【d7 児童の姿と学習目標の比較】	なんかまだやりたい、時間があつたらまだやりたいっていう感じだったから…
	〈D4 力量向上への関心〉	【d8 研修機会への期待】	社会と初めて向き合う感じになれたので、きっかけになってうれしです。

成り立っている。〈C2：教材研究における課題〉と〈C3：授業実践における課題〉は〈C1：研修環境における課題〉を根底に存在しており、相互に強い関係をもっている。

〈C1：研修環境における課題〉は、研修機会や担当学年といった研修環境についての課題意識であり、力量の向上を望むX教諭の大きな困り感となっている。X教諭は、同僚との関わりを通じた力量形成に強い関心を持っているが、「本当は色々見たいけどできないから」の言葉に見られる社会科の授業を公開する同僚や社会科指導に熟練する同僚が存在しない環境に強い困り感を持っている。そのため、自己研修による力量形成を試みるが、「何かどれを読んでもしっくりこないっていうか」の言葉に見られる自己研修の限界から【研修機会の不足(c7)】を引き起こしている。また、X教諭は社会科の指導経験が第3学年に限られており、高学年の指導範囲の広さや歴史領域の指導に対する不安から【経験学年の偏り(c8)】の解消を求めている。

〈C2：教材研究における課題〉は、【研修機会の不足(c7)】から階層的に生み出されており、他教科の教材研究やワークライフバランスの重視が、社会科の【研究時間の確保(c4)】を困難なものにしている。特に社会科の【学習指導要領の認識不足(c6)】が顕著に表れ、「見方・考え方が実際にどんなところなのかっていうところまで追究してこなかった」の言葉に見られる教材研究の視点に確信が持てないことが、場当たりの【資料の吟味不足(c5)】を引き起こしている。

〈C3：授業実践における課題〉においては、〈C2：教材研究における課題〉と相互関係を持って【一貫性のない授業の展開(c1)】【評価方法の偏り(c2)】【教師のコーディネート力(c3)】の三つの課題が存在している。X教諭は限られた教材研究により、「パって閃いたやつでどうやっていくか」の言葉に見られる瞬時の思い付きによって【一貫性のない授業の展開(c1)】に陥っていることに困り感を持っている。また、場当たりの授業展開は、資料の提示や話合いの場面で「自分がどうまとめて、終わりにしたらいいかっていうのがよく分からない」の言葉が示す【教師のコーディネート力(c3)】の課題認知も引き起こしている。一方、実践後の課題として、場当たりの授業展開が【評価方法の偏り(c2)】を引き起こす。各授業に明確な評価基準を持たないため、単元末の新聞づくりでのみ評価するなどの困り感につながっている。

X教諭は〈C1：研修環境における課題〉を根底とする教材研究と授業実践の多様な課題により、【成功体験の不足(c9)】が社会科指導への自信を喪失させている。

(5) 授業改善に向けた方略に関するカテゴリー

カテゴリー《D：授業改善に向けた方略》は、〈D1：他者を通じた改善〉、〈D2：教材研究の推進〉、〈D3：自己省察を基盤とした授業観の獲得〉、〈D4：力量向上への関心〉の4つのサブカテゴリーからなり、全部で8つの概念から成り立っている。〈D2：教材研究の推進〉と〈D3：自己省察を基盤とした授業観の獲得〉は、相互に強い関係で成立している。

〈D1：他者を通じた改善〉においては、X教諭の授業改善に向かう動力が他者との関わりによってもたらされていることが確認された。X教諭は同僚や指導主事からの助言を即座に実践に反映させることで、「やりやすかったです。まとめやすかったです」の言葉に見られる改善効果の実感から【助言の反映(d4)】の意義を見出している。また、校内研修などの参観授業を自己課題や改善点を認知する重要な機会として捉えており、【参観授業を通じた課題の発見(d5)】が〈D2：教材研究の推進〉などの改善方略を引き起こしている。

〈D2：教材研究の推進〉においては、同僚の助言や自己課題の認知から、児童が「何を学ぶの

か」「何ができるようになるか」といった視点から授業改善を行うことで、【単元構想への見通し (d1)】や【本時の目標と手立ての明確化 (d2)】の改善方略の獲得に結び付けている。また、【単元構想への見通し (d1)】と【本時の目標と手立ての明確化 (d2)】の相互関係を持った授業改善は、「成績が付けられそうな気がします。何かより一層自信を持って決められる」の言葉が示すような【適切な評価 (c3)】への視野の拡大につながっている。

〈D3：自己省察を基盤とした授業観の獲得〉においては、同僚や指導主事の助言を授業の省察の視点として獲得することで、自己研修による力量形成に結び付けている。「せっかくこれ出したなら何か次の発展があったのかなって。」の言葉に見られる【授業計画と実践のズレに対する省察 (d6)】から新たな展開の構想したり、【児童の姿を捉えた授業の省察 (d7)】から次時の計画を修正したりすることで、授業改善の効果から社会科の【研修機会への期待 (d8)】を高めている。このように、X 教諭は同僚を中心とした関わりから授業改善に努めることで、力量向上が図られることが確認された。

4. ストーリーラインの生成

中堅教諭でありながら、社会科の指導経験が少なく社会科の指導に苦手意識を持つ X 教諭は、《授業に対する価値観・信念》に恩師の専門性に基づく優れた授業を理想に掲げ、児童が夢中になって活動する【楽しい時間の共有】の実現を目指している。X 教諭は、この価値観を基底に、学び手の視点に立った【児童の主体性の尊重】と【学びの実感の構築】を授業づくりの方針に定めている。

X 教諭は以上の授業観に基づいて社会科の《授業実践への手続き》を実行し、まず〈授業展開の見通し〉を立てるために、他者の優れた【指導案の活用】や教科書から【指導内容の把握】をする二つの手続きを行っている。ある程度の〈授業展開の見通し〉を立てた後、資料の吟味から【学習内容の理解を促す資料の提示】と児童の【既習内容の想起】の手続きに発展させる。しかし、【既習内容の想起】に見られる発展的な手続きは、子供の理解や興味を惹きつけるという授業観から実行され、社会科の観点に基づく手続きとはなっていない。

X 教諭は社会科の実践から多様な《自己課題の認知》をし、【研修機会の不足】や【経験学年の偏り】といった〈研修環境における課題〉に強い困り感を抱いている。特に社会科の【研修機会の不足】は、〈教材研究における課題〉を引き起こし、【研究時間の確保】の軽視が【学習指導要領の認識不足】や【資料吟味の不足】などの課題を引き起こす。また、それらの課題は〈授業実践における課題〉に強い影響を与え、【一貫性のない授業展開】や【評価方法の偏り】といった課題から、社会科指導の【成功体験の不足】として困り感を増幅させる。

X 教諭の困り感は、【助言の反映】や【参観授業を通じた課題の発見】に見られる他者との関わりによって《授業改善に向けた方略》に結び付けられる。X 教諭は同僚や指導主事の助言を積極的に〈教材研究の推進〉に結び付け、【本時の目標と手立ての明確化】や【単元構想への見通し】を持つことで【適切な評価】の改善を果たしている。さらに、助言を省察の視点に取り入れることで、【児童の姿を捉えた授業の省察】や【授業計画と実践のズレに対する省察】などの〈自己省察を基盤とした授業観の獲得〉につなげている。このような授業改善の方略の獲得によって、〈力量向上への関心〉や【研修機会への期待】感を高めている。

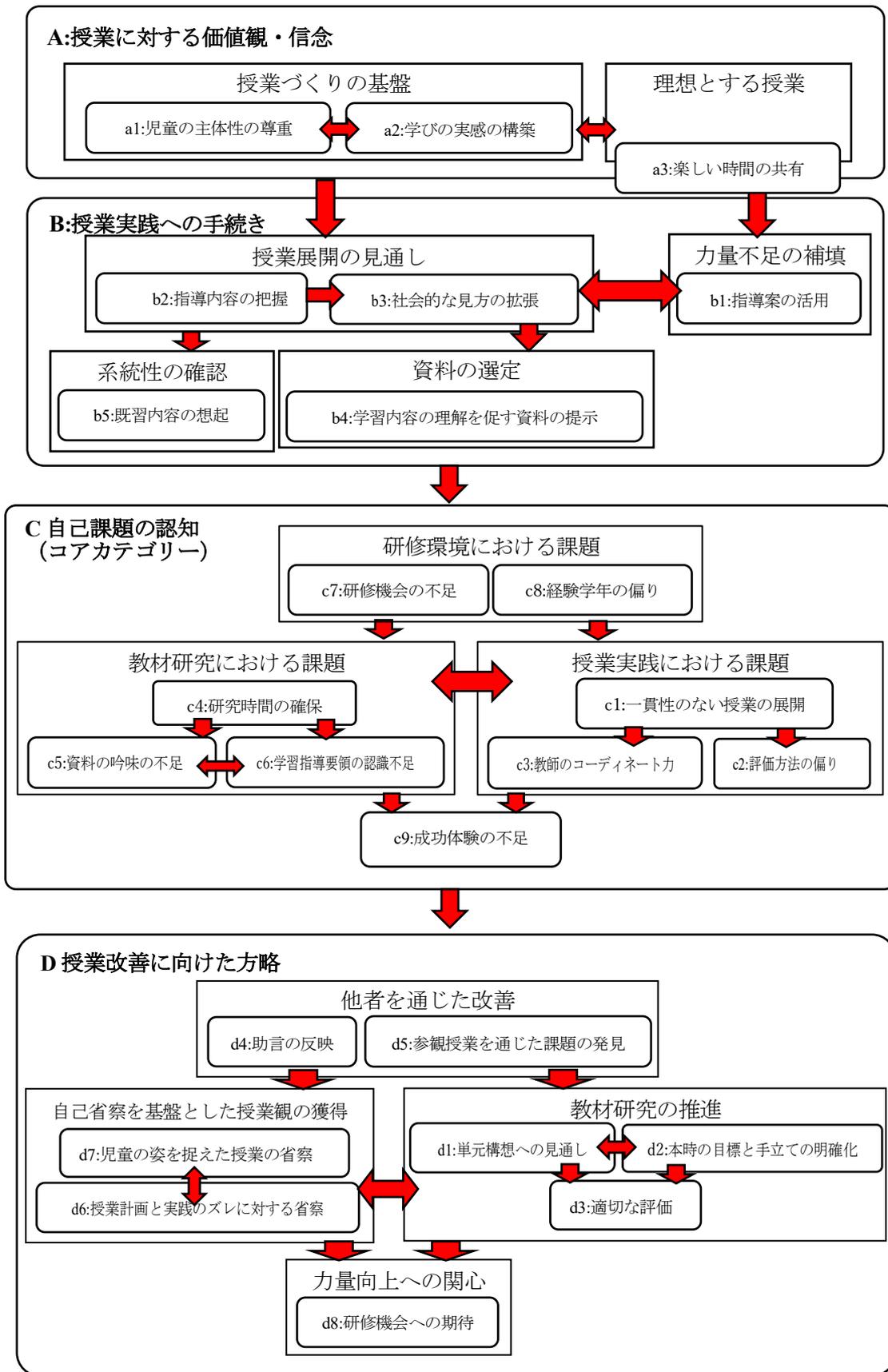


図1 X教諭の社会科における困り感 ストーリーライン

5. 総合考察

公立小学校の中堅教諭である X 教諭を対象に、社会科を指導する上でどのような授業観、授業手続きが困り感を引き起こすのかを質的な分析方法である GTA により分析を試みた。まず、本研究で得られた研究成果を確認する。1 つに、社会科指導に苦手意識を持つ X 教諭の授業観は、社会形成力の育成といった社会科固有の授業観を持っておらず、各教科共通の授業観として保持されていることが明らかとなった。2 つに、授業観に基づいて実行される授業手続きは、授業展開を見通す手続きを基盤に実行され、社会的な見方の拡張といった社会科固有の手続きは、児童の興味関心の向上や授業の単調化を防ぐ手立てとして実行されていた。3 つに、社会科指導における課題について、研修機会や担当学年に見られる自身を取り巻く研修環境に強い課題意識を持ち、それを基底に教材研究と授業実践における課題が引き起こされていた。4 つに、X 教諭の授業改善は同僚や指導主事などの他者を通じた改善によって駆動され、目標の明確化や自己省察の視点の獲得によって力量向上が図られていた。

その結果、理論仮説として「X 教諭の社会科指導における苦手意識は、理想の授業に掲げる児童との楽しい時間の共有の実現に向け、児童の主体性の尊重と学びの実感の構築を重視する授業づくりの信念から生まれる。これらの信念を踏まえた授業手続きは、学びの構築を優先した指導案の活用や教科書による指導内容の把握などの授業展開を見通す手続きを重視させ、その後の手続きが資料の選定と既習内容の想起に絞られる。このような授業観と授業手続きは、研修機会の不足に見られる研修環境の課題を基盤とし、教材研究の課題と授業実践における課題に強い相互関係を持って困り感を生じさせる。」を導出した。この理論仮説の生成を受け、本研究で得られた知見を以下の 3 つにまとめる。

第 1 に、社会科を苦手とする教師の授業観は、社会形成力の育成といった社会科固有の授業観が保持されていないことである。岡島 (2018) は、中学校社会科教師の持つ信念が「将来なっていて欲しい市民像」「現在の生徒にこうあって欲しいという生徒像」「社会科授業独自の内容や方法」の 3 つの構成要素によって形成されていることを明らかにしたが、X 教諭には「市民像」や「社会科独自の内容や方法」といった社会科固有の授業観が見られず、むしろ汎用的な授業観を保持していることが分かった。今後、社会科の研修を展開する上で、スキルの伝達に偏らない教科固有の授業観の構築に目を向けた内容に転換させる必要があるだろう。

第 2 に、社会科指導を苦手とする教師の困り感が、研修環境における課題を基盤として示されたことである。峯 (2015) は、社会科教育における授業研究方法論の科学化を図る必要性を明らかにしているが、X 教諭は方法論よりも同僚を中心とした「環境」に目を向けたことに相違がある。草原 (2014, 2015) は、社会科教師のカリキュラムデザインを規定する要因の一つに、教員集団によるカリキュラム開発などの教師を取り巻く「環境・文化」の影響を指摘しており、社会科を苦手とする教師の力量形成を支える「環境」の重要性を指摘することができる。

以上の知見に加えて、小学校教員を対象として授業観を明らかにしたことに意義がある。川口 (2014) や草原ら (2012, 2014, 2015) などの先行研究では、中学校・高等学校の社会科教員を対象としていたため、ある程度教科の専門性や社会科固有の授業観が確立されていたと考えられる。一方、小学校教員は必ずしも社会科を専門としないため、X 教諭のように授業観の構築に課題が見られる教師が多いと推測される。今後、小学校教師の社会科の授業観をどのように構築し、授業手続きに結びつけていくのか、改めて研修体制を見直す必要があるだろう。以上のことから、中堅教諭の社会科指導における授業観及び困り感に関する本分析は、今後小学

校における社会科に困り感を抱く若手教師や中堅教師に対し、環境整備や教科固有の信念の構築に目を向ける道筋を示したと言える。

6. 今後の課題

本研究は中堅教諭である X 教諭に基づく社会科指導における授業観と授業手続きから生じる困り感の解明であり、一般化に向けてさらなる事例の蓄積と検討が必要となる。今後は、今回の研究を基盤として若手やミドルリーダーも視野に入れた聞き取り調査とフィールドワークを進め、社会科の研修の開発に努めたい。

謝辞及び附記

本研究に協力いただきました公立小学校の X 教諭並びに協力いただいた教職員の皆様方に厚く御礼を申し上げます。なお、本研究は、令和元年～4年度科学研究補助金基盤研究(C)(課題番号 19K02728 研究代表者 石上靖芳)を受けての研究成果の一部です。

参考文献

- (1) 石上靖芳・川合公孝・山崎保寿「中学校における校内研修活性化のための校長の教育的リーダーシップ解明に関する事例研究」『静岡大学教育学部研究報告』第 65 号, 2015 年, pp129-135
- (2) 岡井鴻介・梶井芳明「教師の指導に関する信念についての研究の外観と展望」『東京学芸大学紀要』72 号, 2021 年, pp129-139
- (3) 岡島春恵「中学校社会科教師の教育観の形成に関する事例研究-教科観形成の多層性と多面性に注目して-」『全国社会科教育学会社会科研究』88 号, 2018 年, pp13-24
- (4) 唐木清志「新学習指導要領は教科教育学の発展にどのように寄与できるのか」『日本教科教育学会誌』第 41 巻 第 4 号, 2019 年, pp57-61
- (5) 川口広美「教師による社会科系教科カリキュラム石器方法論の構築-高校日本史カリキュラム開発共同研究を事例として-」『全国社会科教育学会社会科研究』第 80 号, 2014 年, pp 9-20
- (6) 草原和博「多文化的性格の地域を教師はどのように教えるか-社会科教師の意思決定の特質とその要件-」『日本社会科教育学会社会科教育研究』No. 116, 2012 年, pp 57-69
- (7) 草原和博他「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-歴史学習材の開発と活用の事例研究-」『学校教育実践学研究』第 20 巻, 2014 年, pp91-102
- (8) 草原和博他「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-公民学習材の開発と活用の事例研究-」『学校教育実践学研究』第 21 巻, 2015 年, pp 83-96
- (9) 櫻井英喜「国語科単元デザイン作成過程の解明及び授業実践と省察の効果に関する研究-小学校校内授業研究を対象としたアクションリサーチから-」『教育実践高度化専攻成果報告書抄録集』, 第 5 巻, 2015 年, pp 49-54
- (10) 志村喬他「社会科授業実践と教師の社会科専門性の実態分析研究-新潟県上越地方における調査からの知見-」『上越教育大学社会科教育学会上越社会研究』第 29 巻, 2014 年, pp 31-40
- (11) 峯明秀「社会科授業改善研究の方法論の研究-メタ・レッスンスタディのアプローチ-」

- 『大阪教育大学紀要』第 60 巻, 第 1 号, 2011 年, pp1-16
- (12) 峯明秀「社会科は、何をを目指す教科なのか」『日本教材文化研究財団研究紀要』45 号, 2015 年, p77-82
- (13) 村井大介「社会科教師の専門性に関する言説の展開とその課題」『中等社会科教育研究』2013 年, pp14-27
- (14) 村井大介「ライフヒストリーにみる社会科教師の力量形成」『全国社会科教育学会年報』第 51 集, 2021 年, pp 33-42
- (15) 渡部竜也・川崎誠司「教師の年齢・経験年数が社会科授業の実態や意識に与える影響について-東京都小学校教員対象アンケート調査(2009 年度)の結果を中心に」『東京藝術大学社会科教育学会学藝社会』第 29 号, 2013 年, p 45-63