

小学校社会科教師における信念と教材開発過程の解明

メタデータ	言語: ja 出版者: 静岡大学大学院教育学領域 公開日: 2023-12-22 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/10.14945/0002000162

小学校社会科教師における信念と教材開発過程の解明

Elucidation of belief for the Elementary School social studies Teachers and
the Process of Teaching Material Development

田方 峰樹¹，石上 靖芳²

Mineki TAGATA , Yasuyoshi ISHIGAMI

(令和5年11月30日受理)

ABSTRACT

The purpose of this study is to clarify the views of elementary school social studies teachers on the development of teaching materials through interviews with teachers. As a result of analyzing the data obtained from the interview survey of 5 experienced social studies teachers using M-GTA, 4 categories, 19 concepts, and 63 labels were generated. A multi-layered subject view, such as reconstruction of a way of life, and a cyclical teaching material development process based on it were clarified.

キーワード：小学校教師 小学校社会科 教科観 M-GTA 循環型の教材開発過程

1. 問題の所在と研究目的

令和4年度より、高等学校において新科目「歴史総合」「地理総合」「公共」が新設され、小学校第3学年より始まる社会科の「小中高一貫性」カリキュラムが復活を果たした。全校種で「社会的な見方・考え方」「内容の枠組み」「社会的な事象について調べてまとめる技能」の一貫性が示されたことで、児童・生徒の資質・能力の育成に限らず教師の授業改善も期待される。一方、社会科関係者にとっては、「公民的資質」の育成が以前より全校種の中核的な目標であったこと（唐木 2017）や、「見方・考え方」についてその中身と育成方法について継続的に議論してきたことから「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）。唐木（2019）は、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いうこと」と指摘しており、社会科を専門としない教師が「社会科の目標」や「社会的な見方・考え方」について十分な理解がないまま授業を展開しているものと考えられる。以上の視点から、社会科の一貫性を捉えた授業改善は急務であり、長年積み残されてきた課題に応える研修内容へ転換させることが極めて重要になる。

従来行われてきた社会科の研修に関し、峯（2011）は研究授業や実践後の検討会の課題について、学習者にどのような資質能形成を行うかといった授業観の違いが問題にされないまま意見や感想を述べる程度にとどまっていることを主張している。さらに、行われている研究や実

1 御殿場市立原里小学校

2 学校教育系列

践という視点から、なぜそれを教えるかをなくして、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)が主張されてきている。以上の主張から、社会科の研修及び研究授業では、①社会科の資質形成に見られる確かな授業観を構築させること、②授業観に基づく指導方法の追究を目指し、「授業観」に視点を置いた内容で研修の充実を図る必要があると考える。

これまでの我が国の社会科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(2012, 2014)、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」に関する領域は、社会科教師のライフストーリーに着目した村井(2013, 2014)に見られるように、社会科教師の「どうであったか」という事実の解明から「どうし得るか」という教師の力量形成の可能性を示そうとする研究である。一方、「授業構成に関する能力」の領域は、川口(2014)や草原(2012, 2014, 2015)に見られるように、社会科系カリキュラムの設計を規定する要因についての解明に関する研究である。

しかしながら、実際の教育現場においてこれら授業観の研究が社会科の研修に反映されるまでには至ってはいない。教師の力量形成の可能性の示唆に関する村井(2013, 2014)の研究は、従来の社会科教師の身に付ける力量が「～すべき」といった当為として論じられてきたことに対し、社会科教師を主体にして科学的な知見から教師の力量形成の可能性を示した点に大変意義がある。しかし、ライフストーリーに着目した研究は、「教育観・教科観」の形成要因の傾向性の解明を目的とするため、実際行われる実践とのつながりや具体的な教育観・教科観については検討されていない。社会科系カリキュラム設計を規定する要因の解明を試みた「授業構成に関する能力」の研究は、草原ら(2012, 2014, 2015)によってカリキュラムデザインの規定要因が「専門性」「教科観・教育観」「環境・文化」の3要因にあることが明らかとなっている。その結果、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指摘している。しかしながら、どのような教科観・教育観を確立させるのか不明確であること、また、カリキュラム設計の規定要因の抽出を目的とするため、具体的な授業設計の手順については明らかになっていないことから、さらなる具体的な検討が必要である。また、前述の先行研究の多くが、中学校・高校教師を対象としている点も課題として挙げられる。小学校社会科は社会的事象を総合的に捉える内容として構成されているため、中学校社会科の分野別の構成、高等学校の地理歴史科・公民科といった専門性と異なる性質を持つ。そのため、社会科の研修に反映させるには、小学校社会科教師の総合性を踏まえた授業観を明らかにする必要がある。

以上の視点から社会科教師が保有する授業観・教科観に関する研究を整理すれば、1つに、社会科教師の力量形成が「授業観」「教育観・教科観」の構築を促す要因によって影響されることが明らかになっているが、「観」の具体的な中身については検討されていない。2つに、カリキュラムデザインに見られる授業に関する能力は「専門性」「教科観・教育観」「環境・文化」によって規定されることが明らかになっているが、具体的なカリキュラムデザインの手続きは検討されていない。3つに中学校・高校教師の授業観と力量形成の要因については明らかになってきているが、総合的性格を持つ小学校社会科教師の「授業観」などは検討されていない。以上の3点を踏まえると、小学校教師を対象に、小学校社会科教師が保有する具体的な「観」とそれに基づく教材開発手続きを明らかにする必要がある。

本研究では、小学校社会科教師の授業実践において、どのような「観」を持っているのか、また「観」に基づいてどのような手順で教材開発を行っているのか明らかにすることを目的とした。本研究においては、S 県内公立小学校に勤務する5名の社会科熟練教師へのインタビューを通して、社会科指導に対する「観」及び授業手続きについて解明を試みるものである。

2. 社会科教師教育における観の整理

授業観などに見られる教師の保有する価値観は、教師の授業力量の一つとして捉えられている。具体的には「授業についての信念」であり、授業観、教材観、指導観、子ども観といった教師が授業に関して持っている「ねがい」である(吉崎 1997)。また、吉崎(1997)は、人間観(人間にとって幸福とは何かなど)や文化観(21世紀にはこのような文化が育ってほしいなど)といったものが背後から、授業観などをしっかり支えることになると指摘し、多様な「観」が相互に関係を持ちながら信念が成り立っていると考えられる。

しかしながら、教師の保有する信念の研究において、具体的な「観」の内実とそれらの関係性を明らかにする調査研究が未熟であること(藤 2020; 笹屋ら 2016)や、他教科の教師教育研究において指導観、授業観、学習観といった用語が統一されていないこと(成家 2018)が指摘されており、教師の保有する「観」について十分な検討がされていない。

以上の点を踏まえて社会科教師教育における先行研究を鑑みると、成家(2018)が指摘しているように、研究者によって「授業観」「教科観」「教育観」の用語が使用され、同意義で使用している状況がうかがえる。そのため、それぞれがどのような意味を表しているのかを定義付け、その関係性を明らかにする必要がある。

まず、授業観であるが、吉崎(2017)は「わかる授業」「楽しい授業」「自己表現できる授業」という言葉を用いて、授業観が教師の持つ授業づくりや授業実践の方向付けを与えるものと述べている。笹屋ら(2016)は、教師の信念の特徴と授業実践を分析する論文の中で、授業観を「どのような授業を目指しているか」と具体的に定義した上で小学校教師を対象としたインタビュー調査を行っている。このことから、授業観は教科に捉われない授業に対する認識であると理解できる。これらの視点から社会科教師の授業観に関する研究を概観すると、川口(2014)は、高校歴史教師の授業観を「子どもたちに、事象解釈などの歴史の見方・考え方を獲得させたいという授業観」と説明している一方、高校教師の年間カリキュラムの構成原理においては「おもしろい授業を行い、生徒の興味関心を引き出し、学習方法を理解させること」とする説明があり、授業観に社会科固有の「観」の混同が見られる。一方、高校教師の授業観を扱った村井(2018)は、授業観を「生徒とともに『常につくる』という相互作用的な授業観へと転換していた」との説明や「ドラマがある授業」「想像がめぐる授業」という言葉でまとめており、吉崎(2017)などの授業観と同様な意味で使用されている。このことから、社会科教師の授業観を「教師が持つ授業全般の指導における望ましい姿や考え方」と定義する。

次に、教科観であるが、笹屋ら(2016)は Buehl ら(2009)の主張を援用し、教科観を「領域固有の学業の信念」と捉え、「国語でどのような指導を目指しているか」と定義してインタビュー調査を行っている。また、家庭科の小中学校の教師の教科認識を明らかにした貴志(2020)は、「生活の科学的な根拠をとらえさせる教科」などの言葉から「家庭科特有の教科観」という解釈での使用が見られる。このことから、教科観はある特定の教科に限定した授業の認識であると理解できる。この視点で社会科教師の教科観に関する研究を概観すると、岡島(2018)は、

村井（2012）の教科観の定義「教科目標、教科内容、教育方法、科目編成を含めて、その教科をどのように捉えているかの総称」を用いて中学校社会科教師の教科観を明らかにしている。しかし、岡島（2018）が導出した「将来なって欲しい市民像」「今、現在の生徒にこうあって欲しいという生徒像」「社会科独自の内容や方法」の3つの教科観の構成要素は、コミュニケーション能力の育成を願う「今、現在の生徒にこうあって欲しいという生徒像」が含まれていることから授業観との混同が見られる。

村井（2018）は、公民科教師のライフストーリー研究において教科観を「教科を通して実現したいという希望」として捉え、公民科教師の具体的な願いが授業で実現化する構造を明らかにしている。また、草原ら（2014）は、中学校社会科教師のカリキュラムデザインにおいて、教科観を「社会科とはどういう教科か、日々どういう知識・能力を育成しようとしているかなどの各教師の思考」と位置付けている。以上のことから、社会科教師の教科観に共通することは社会科固有の認識であり、教科観を「教師が持つ社会科指導に限定した望ましい姿や考え方」と定義する。

最後に教育観であるが、社会科教師の先行研究において、草原ら（2015）が中学校社会科教師のカリキュラムデザインの規定要因を「思想・信念（教科観・教育観）」という言葉を使って説明している。その中で、教育観を「現実論の根の下に不作為や不公正を正当化することもしない社会科授業を作っていきたい」や「生徒の身になる授業や、生徒がおもしろいと思える授業の実践」という言葉から捉えており、授業観と教科観の両面からの捉えであると理解できる。そのため、社会科教師の教育観を「授業観と教科観を広く捉えた考え方」と定義するが、授業観と教科観の混同につながるため、言葉のみ定義して研究の対象から外すこととする。

3. 研究方法

（1）研究対象者

令和4年3月から12月にかけて、小学校社会科指導に熟練した教職経験15年目以上の教師5名を対象にインタビュー調査を行った。インタビュー対象者5名のプロフィールは表1の通りであり、表記の順番は上より年齢順となっている。IT教諭・MK教諭・KY教諭・KJ教諭の4名は、S県S地区の社会科を軸とした研究会に所属している教師である。豊富な教材開発のみならず、社会科の実践を通じた子供の変容について語ることができ、社会科指導の力量が極めて高いと判断して協力を依頼した。一方、HR教諭は、令和3年度よりS大学教職大学院で児童の市民性の育成をテーマに、社会科の授業の在り方について研究を進めている教師である。研究会に所属している4名と同様に多数の教材開発の経験を持ち、日頃の実践を教育論文として投稿するなど、社会科教育研究に極めて熱心であることから協力を依頼した。5名の教諭と筆者の接点であるが、筆者もS地区の研究会に所属していること、令和3年度よりS大学教職大学院に入学していることから、日頃よりある程度の信頼関係が構築されていると考え、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。

（2）研究対象データ

研究の対象データは、5名の教師に了承を得てICレコーダーで録音した音声データを対象とした（MK教諭とKY教諭は、45分間の社会科授業参観後にインタビューを行った）。インタビューは事前に授業で大切にしている信念（授業観・教科観）と教材開発過程について聞き取

表1 被調査者5名のプロフィール（令和5年度4月1日現在）

教師	年齢	性	勤務校数	備考（過去の経歴等）	語りで使用した指導案の単元名
IT 教諭	40代	男	6校	S大附属小学校 教育主幹	第5学年 「わたしたちの生活と工業生産」
MK 教諭	30代	男	5校	W大学教職大学院卒 研究会事務局	第6学年 「長く続いた戦争と人々の暮らし」
HR 教諭	30代	男	4校	S大学教職大学院卒 S大附属小学校協力員	第6学年 「わたしたちの生活と政治」
KY 教諭	30代	男	5校	S大附属小学校協力員	第4学年「わたしたちの県」
KJ 教諭	30代	男	4校	S大附属小学校	第5学年「わたしたちの国土」

りをするという趣旨を伝え、今まで実践した指導案などをもとに、単元構想の過程や願いについて教師の自由な語りによる半構造化インタビューで行った。質問の順番については、インタビュー前半で授業を実践するに当たって大切にしてきた信念（授業観・教科観）について迫り、その後具体的な単元構想の手順などを中心に質問を行った。一人当たりのインタビューの時間は40分～80分間であり、合計録音時間は380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音声データを全て文字化し、質的研究法である修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（Modified Grounded Theory Approach；以降「M-GTA」と略記）（木下, 1999, 2003）に基づいて質的分析を行った。この分析方法を採用した理由として、語りを対象として研究目的に応じたプロセスを解明する分析方法として優れている点や、研究結果が現実の場に戻され、応用可能性について検証される分析方法となっている点にある（木下 2007）。基本的な手法であるが、データに根ざして（grounded）分析を行う過程でデータの切片化はせず、文脈の持つ深い意味解釈から概念の生成及び概念同士の関係を明らかにしてその理論の生成を行う。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の生成を目指す。本研究は、以下の手続きによって分析が進められた。

- ① 半構造化インタビューで得た5名の教諭の音声データを全て文字化する。
- ② 分析テーマに関連するデータに着目して解釈し、一つの具体例としてラベリングによる概念生成を行う。その際、同時並行的に他の概念も生成する。
- ③ 分析ワークシートを作成し、生成した概念の定義やヴァリエーションなどを記入し（分析の過程で矛盾が生じた際は、概念の再命名や具体例の仕分けを行う）、理論飽和化に至るまで検討を重ねる。
- ④ 生成された概念間の関係を検討し、収束・分類によるカテゴリー生成を行う。
- ⑤ 生成されたカテゴリー間の関係を検討し、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）M-GTAを用いた概念生成とカテゴリーの生成の概要

収集したデータは、M-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

音声データをすべて文字化し、1人目の教師のデータの解釈から始める。解釈を通して大まかに小学校社会科教師における信念と教材開発過程に関する内容で分類し、必要に応じて内容の追加や削除を行いながらラベルを確定させた。その後、ラベルの具体例（ヴァリエーション）の比較を通し、ラベルの類似性や相違を検討することで概念を生成した。例えば表2は、KY教諭のインタビューで得られた「授業で大切にしている信念」についての内容をラベルとして確定させたものである。【生き生きと学ぶ児童】では、〈生き生きとする児童の姿〉〈目指す姿の共有〉〈児童の動力の活用〉の3つがラベリングされた。

表2 KY教諭の【生き生きと学ぶ児童】の概念に関する具体的発話例とラベル

ラベル	No.	KY教諭 具体的発話内容	特性化（意味の解釈）
生き生きとする児童の姿	6	きっかけは、若手の頃から学習していた勉強会に参加して、あの、子供たちがやっぱりそういうものに出会うことによって、生き生きと発言したりとか、自分で動き始めるとかっていう姿を見たので、やっぱりそういう風にね、自分が見ている子供たちにもしてあげたいなって。	熟練の先生の実践に触れる中で、子供たちが本物との出会いを通して生き生きと活動する姿があり、自分の目の前にいる子供たちにも同じような思いを味わってほしいと感じた。
	7	まああるいは、そういうのが理想の授業だっていう授業像が少しずつできたっていうところがやっぱりスタートかなっていう風に思います。	子供たちが生き生きと活動する授業を目の当たりにし、それが自分の理想の授業像として少しずつ確立した。
目指す姿の共有	331	ゴールはこういう風にしたいよねってのはまず共有する。	児童が主体的に授業に臨めるよう、ゴールの姿の共有に力を入れている。
児童の動力の活用	335	授業見て分かったと思うんですけど、AさんとかTさんとかNさんとかそういった面々は、事象に触れて自分はこうなんだ、予想してみたらこうなんじゃないかっていうのができつつある子たち。やっぱりこの子たちを使って、じゃあみんなどう思うって振っていきたいんだけど、なかなかそこまでついてこれない子の方が多い。	教師が説明するような展開ではなく、事象から自分の考えを述べることができる子供たちの発言を上手く生かして、他の子供の考えを深めることができるような授業展開を大切にしている。

表3 〈目指す姿の共有〉のラベルに関する発話例

ラベル	発話代表例
目指す姿の共有	<ul style="list-style-type: none"> ・ゴールはこういう風にしたいよねってのはまず共有する。【KY教諭：331】 ・だから、そこを自分が持っているねらいとかも、ある種隠す場合もあるんだけど、先生はこう思っていてこうなってほしいっていうのは子供と共有してやってるかな。【MK教諭：16】 ・何のためにやっているかって言うのは、モチベーションになると思うから。何となくやっていて、最後にああこのためだったんだっていうのと、このためにやってくぞっていうのと、やっぱ違うんじゃないかな。【IT教諭：31】

このような手続きを他の教諭のデータでも行い、1人目の教諭で確定させたラベルに共通する内容を加えていくことでラベルの再検討を図った。例えば、表3のMK教諭（NO. 16）「だから、

そこを自分が持っているねらいとかも、ある種隠す場合もあるんだけど、先生はこう思っていてこうなってほしいっていうのは子供と共有してやってるかな。」のデータは、KY 教諭 (NO. 331) と共通して「共有」という言葉を確認することができ、KY 教諭のラベルで示した〈目指す姿の共有〉のラベルを修正することなく確定させた。

以上の手続きによって〈生き生きとする児童の姿〉〈目指す姿の共有〉〈児童の動力の活用〉のラベルを確定し、分析ワークシートによるラベル間の関連の検討から「授業において児童が主体的に学習に臨む姿勢を大切にしている」と解釈し、具体例のまとまりを貫く軸として【生き生きと学ぶ児童】と命名した概念を生成した (表 4)。生成した概念は定義付けを行い、【生き生きと学ぶ児童】を「子供たちが仲間と関わり合いながら、生き生きと課題を追究するような授業を理想としている。」と定義した。

全てのデータから小学校社会科教師における授業観・教科観と教材開発過程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行った。また、生成された概念は、さらに概念間の関係性を検討することで、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の作成後、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。

3. 研究結果

(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

M-GTA の分析方法に基づき全てのデータを分析した結果、小学校社会科教師における教科観と教材開発過程の解明に関する 19 個の概念が生成された (表 5)。この 19 個の概念を深く検討することで、《A: 授業に対する授業観・教科観》、《B: 授業実践への手続き》、《C: 自己課題の認知》、《D: 研修の在り方》の 4 つのカテゴリーが生成された。《A: 授業に対する授業観・教科観》のカテゴリーは、15 年以上の教職経験から積み上げられた授業観と社会科指導における固有の教科観の概念群である。この授業観・教科観を基盤にコアカテゴリーの《B: 授業実践への手続き》を駆動させ、教材開発及び単元構想に向けた選択・判断・決定を行う。《C: 自己課題の認知》は、一連の《B: 授業実践への手続き》の省察から生まれるカテゴリーである。児童の目的意識の構築や時数配分などの課題認知により、単元設計の在り方の再構築を行う。《D: 研修の在り方》は、社会科教育の意義が理解されないまま授業が行われている現状に対し、社会科研修の提案に関するカテゴリーである。社会科研修に求める要素は、自らの実践で必要となる要素の自覚化につながっている。

(2) 授業に対する授業観・教科観に関するカテゴリー

カテゴリー《A: 授業に対する授業観・教科観》は、〈児童の動力の活用〉、〈生活経験の想起〉、〈社会を変革する力の育成〉などの 16 ラベル、【A1: 生き生きと学ぶ児童】、【A2: 児童の実態を基盤とした指導】、【A3: 地域や国民生活との関連付け】、【A4: 社会的な事柄の追究】、【A5: 自己の生き方への問い掛け】の 5 つの概念によって成り立っている。小学校社会科教師は、児童の表れを尊重する授業観と、児童の〈生き方の再構築〉に見られる社会科固有の教科観が強い相互関係を持って存在していることが確認された。

小学校社会科教師の授業観は、「身を乗り出してやるような、子供が元々持っている動きを活

表4 分析ワークシート具体例【1. 生き生きと学ぶ児童】

概念名	生き生きと学ぶ児童（19事例）
定義	子供たちが仲間と関わり合いながら、生き生きと課題を追究するような授業を理想としている。
ヴァリエーション (代表的な具体例)	<p>〈生き生きとする児童の姿〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・きっかけは、若手の頃から学習していた勉強会に参加して、あの、子供たちがやっぱりそういうものに出会うことによって、生き生きと発言したりとか、自分で動き始めるとかっていう姿を見たので、やっぱりそういう風にね、自分が見ている子たちにもしてあげたいなって【KY 教諭：6】
	<p>〈児童の動力の活用〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・あとはね、子供の興味関心って言ったら当たり障りがないけれども、やっぱりその子供が納得じゃないや、身を乗り出してやるような、子供が元々持っている動きっていうか動力っていうのかな、エネルギーっていうのかな、本能って言ったりもするんですけど、それを活かすってことかな。【MK：教諭：9】
	<p>〈目指す姿の共有〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・何のためにやっているのかなっていうのは、モチベーションになると思うから。何となくやっていって、最後にああこのためだったんだっていうのと、このためにやっていくぞっていうのと、やっぱ違うんじゃないかな。【IT 教諭：31】
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・KY 教諭〈学校づくりの基盤〉は、社会科を通じた生き生きと児童が過ごす環境づくりと捉え、〈生き生きとする児童の姿〉へ統合。 ・〈生き生きとする児童の姿〉は、若手時代に先輩の実践を通して抱えていた理想の授業像であり、その実現に向けて児童の表れを活かす〈児童の動力の活用〉の指導方針が作り上げられている。

かすことかな。」(MK 教諭 NO.9) の発言に見られる〈児童の動力の活用〉を代表とした【A1：生き生きと学ぶ児童】を授業づくりの根幹に据えており、その実現に向けて子供たちの発言や家庭環境に迫る【A2：児童の実態を基盤とした指導】を授業に反映している。

それらの授業観は、「それはなぜか」というと社会科の特質として、やっぱり自分の生活に還る部分が多分にあるから」(KY 教諭 NO.17) の言葉が示す〈学びの実生活への還元〉や〈身近な事象との出会い〉といった児童と社会的事象をつなぐ教科観【A3：地域や国民生活との関連付け】と強い相互関係を持っており、社会的事象に関わる当事者としての見方の充実を図っている。また、〈身近な事象との出会い〉は、地域で活躍する〈社会の仕組みを整える人々への着目〉を通じた多角的な視点の獲得や工夫や努力に見られる【A4：社会的な事柄の追究】を視野に入れており、広く社会的事象を捉える指導に結び付けている。児童の社会的事象に対する視野の拡大は、「何かもっと自分とか自分達にとって、良い世の中って違うんじゃないってところが、そういう社会を変えてく、現状を変えていく力を培うのは社会科の役割」(IT 教諭 NO.3) の言葉に見られる〈社会を変革する力の育成〉や「あるべき社会にいかにか順応していくかっていう

表5 カテゴリー名・概念名と概念を構成するラベル

No カテゴリー名	No 概念名	ラベル (具体例のまとめ)
A 授業に対する 授業観・教科観	1 生き生きと学ぶ児童	〈生き生きとする児童の姿〉〈児童の動力の活用〉〈目指す姿の共有〉
	2 児童の実態を基盤とした指導	〈児童の実態の反映〉〈児童理解の追究〉〈自己を見つめる振り返り〉
	3 地域や国民生活との関連付け	〈身近な事象との出会い〉〈学びの実生活への還元〉〈生活経験の想起〉
	4 社会的な事柄の追究	〈社会の仕組みを整える人々への着目〉〈事柄への見方の拡張〉
	5 自己の生き方への問い掛け	〈社会を変革する力の育成〉〈社会形成力の育成〉〈人格の完成を見据えた指導〉〈生き方への疑念〉〈生き方の再構築〉
B 授業実践への 手続き	6 概念的知識獲得までの学習設計	〈知識と思考力等の往還による概念的知識の獲得〉〈情報収集による知識の獲得〉〈追究意欲の喚起〉〈興味・関心の拡張〉
	7 児童との距離感を捉えた題材の選定	〈子供と題材の距離感〉〈児童の目線に立った題材の選定〉〈児童の実態の把握〉
	8 社会科学習指導要領に基づくねらいの明確化	〈教師の願いと学習指導要領の整合性〉〈学習指導要領に基づく指導内容の焦点化〉〈ゴールの姿から描く単元設計〉
	9 題材の魅力と価値の熟慮	〈題材の魅力や価値の整理〉〈価値観を揺さぶる題材〉〈日本の縮図を示す事象の選定〉〈社会に見られる課題の解決〉
	10 授業で必要となる知識の整理	〈具体的知識の整理〉〈事実の確保〉〈ゴールを念頭に入れた資料選定〉
	11 構想に結び付く資料の精選	〈子供の興味を惹く資料〉〈児童の実態に応じた情報量〉〈資料の役割〉
	12 調査活動の推進	〈身近な地域の調査〉〈五感を通じた気付き〉〈ICT活用による弊害〉
	13 多面的・多角的な考察による課題解決	〈広い視野からの構想〉〈社会的な考え方の活用〉〈社会的な見方の活用〉〈多面的・多角的な見方を育てる授業づくり〉
C 自己課題の認知	14 カリマネを意識した時数配分	〈単元間の指導の強弱〉〈時数設定の困難さ〉〈子供の実態の偏重による時数の軽視〉
	15 地域から離れた内容の指導	〈地域方離れた事象の指導の困難さ〉〈目的意識構築の困難さ〉
D 研修の在り方	16 社会科教育の意義の浸透	〈社会科教育への理解不足〉〈社会科の軽視〉〈社会科を学ぶ意義〉
	17 学び手の力量に応じた研修	〈学び手の力量に応じた研修〉〈学び手の力量の見極め〉
	18 教材開発の推進	〈積極的な教材開発〉〈知識偏重の授業〉〈社会の変化〉〈子供の変容の実感〉
	19 地域理解の推進	〈地域理解による教材研究への意欲〉〈地域に対する興味・関心〉〈地域教材の共有及び開発〉〈地域事象への理解不足〉

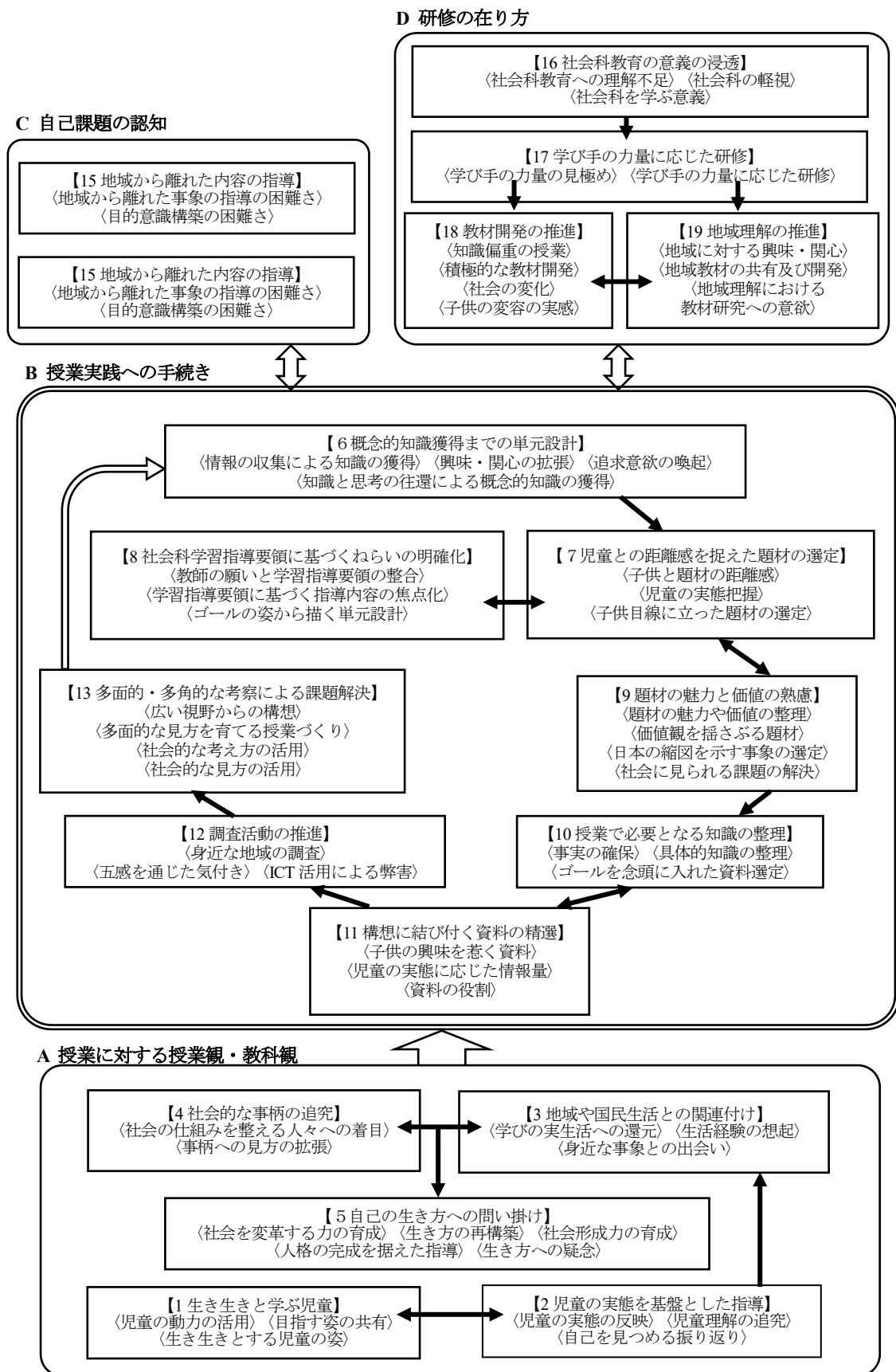


図1 小学校社会科教師における信念と教材開発過程のストーリーライン

よりかは、今ある社会そのものを批判的に捉えたり、自分だったらっていうところで見えて創造していく、自分が豊かな社会を創り出すような当事者意識、自分事っていうのを大切にしますね。」(KJ 教諭 NO. 35) のような【A5：自己の生き方への問い掛け】を促し、児童の〈生き方の再構築〉につなげる社会科教育の価値を見出している。

小学校社会科教師の授業観及び教科観は、児童理解から生き方に迫る教科観と相互関係を持って、強い信念として形成されている。

(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、〈知識と思考力等の往還による概念的知識の獲得〉、〈子供と題材の距離感〉などの 27 ラベル、【B6：概念的知識獲得までの単元設計】、【B7：児童との距離感を捉えた題材の選定】、【B8：社会科学習指導要領に基づくねらいの明確化】、【B9：題材の魅力と価値の熟慮】、【B10：授業で必要となる知識の整理】、【B11：構想に結び付く資料の精選】、【B12：調査活動の推進】、【B13：多面的・多角的な考察による課題解決】の 8 つの概念から成り立っている。小学校社会科教師の授業手続きは、【B6：概念的知識獲得までの学習設計】を起点として、省察を通した循環型の教材開発過程によって進められていた。

〈B：授業実践への手続き〉は、児童の〈情報収集による知識の獲得〉や〈興味・関心の拡張〉などを通した〈知識と思考力等の往還による概念的知識の獲得〉を目指す大まかな【B6：概念的知識獲得までの単元設計】の想起から始まる。その単元設計のもと、教科観として保有する〈生き方の再構築〉や〈社会形成力の育成〉に向けた概念的知識と学習内容を関連付けながら、題材の選定に移る。題材の選定では、子供目線で題材の魅力を捉えることに重点を置き、【B7：児童との距離感を捉えた題材の選定】から題材の候補を絞る。その際、学習指導要領の内容と齟齬が生じないように〈学習指導要領に基づく指導内容の焦点化〉や〈教師の願いと学習指導要領の整合〉性を図りながら【B8：社会科学習指導要領に基づくねらいの明確化】を行う。その上で、「児童」「学習指導要領」「題材」の視点を行き来しながら、【B9：題材の魅力と価値の熟慮】から題材を決定する。

題材の決定後、調査活動による「人」との出会いも含めた資料の選定に移る。まず、資料の選定に向けて、小学校社会科教師は「見学とか事実をどうやって集めていかってみたいなどころ。」(IT 教諭 NO. 65) の言葉が示す、子供にとっての考えの根拠となる〈事実の確保〉から始める。その中で「この資料では子供には台風のこわさ、それから昔 0 町にあった 0 町の災害のことって要素にしていって」(MK 教諭 NO. 152) のように【B10：授業で必要となる知識の整理】を繰り返しながら、〈ゴールを念頭に入れた資料選定〉を行う。ある程度資料に見通しを持った段階で、一つ一つの〈資料の役割〉や「ビジュアルというか言葉は少なければ少ないほど良いかな、情報量の話で」(HR 教諭 NO. 88) のような〈児童の実態に応じた情報量〉の調整などから【B11：構想に結び付く資料の精選】を図る。そして、グラフや写真からでは得ることはできない「匂い」や「音」といった〈五感を通じた気付き〉を通した社会に関わる人々の工夫や努力に迫る【B12：調査活動の推進】を実行する。

これまでの段階を通し、単元終末部における児童の社会的事象に対する見方の拡大から、自己と社会的事象との関わりについて〈広い視野からの構想〉の場を設定する。子供たちが社会的事象に対して行う判断は、「何かどっちでも良いよねっていうレベルじゃない」(IT 教諭 NO. 256) や「やっぱり、類似点、相違点、それからさっきの S 県を出た時について考えた時に、

改めて良さとか逆に悪いところ、それもやっぱり見えてくる」(KY 教諭 NO. 455) の言葉に見られる【B13: 多面的・多角的な考察による課題解決】であり、教科観で願う児童の生き方や〈社会を変革する力の育成〉を反映したものとなっている。

実践後、一連の教材開発過程を省察する中で「児童」「学習指導要領」「題材」の視点などから【B6: 概念的知識獲得までの単元設計】の在り方を見直し、社会科の授業づくりの再構築に結び付ける。小学校社会科教師の授業手続きは、【B6: 概念的知識獲得までの単元設計】から実践後の省察を通じた循環型の教材開発過程であることが確認された。

(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、〈単元間の指導の強弱〉、〈目的意識構築の困難さ〉などの5ラベル、【C14: カリマネを意識した時数配分】、【B15: 地域から離れた内容の指導】の2つの概念から成り立っている。《C: 自己課題の認知》は授業手続きの省察によって生まれ、社会科の授業づくりの再構築に結び付いている。

小学校社会科教師は、限られた時数で単元の構想及び実践する難しさから【C14: カリマネを意識した時数配分】の必要性を認知している。特に、授業観として保有している〈生き生きとする児童の姿〉や〈児童の実態の反映〉が、〈子供の実態の偏重による時数の軽視〉を引き起こし、一単元が長くなる要因として捉えている。その要因に対し、他教科とのカリキュラム・マネジメントによる〈時数設定の困難さ〉の克服や「どの単元も手順は一緒だけど、軽重はつけるかなってところが課題」(IT 教諭 NO. 294) の言葉に見られる、単元間の指導の強弱を視野に入れた単元設計を試みている。

実践内容の課題としては、「それじゃ、6年の歴史はできないでしょってなった時に、確かに通史的に地域を扱うって無理だと思うんですね」(MK 教諭 NO. 273) の言葉にあるような〈地域から離れた事象の指導の困難さ〉を抱いており、子供と題材の距離が離れることで〈目的意識構築の困難さ〉が生まれる点に困り感を持っている。この課題に対し、KY 教諭は社会的な見方・考え方を充実させる単元として実践するなど、児童の生き方の再構築に固執しない授業の在り方について模索している。

以上のように小学校社会科教師は自己課題を認知しつつ、その改善に向けて授業手続きや単元の重点を柔軟に変化させながら力量向上に努めている。

(5) 研修の在り方に関するカテゴリー

カテゴリー《D: 研修の在り方》は、〈社会科の軽視〉、〈学び手の力量の見極め〉、〈社会の変化〉などの13ラベル、【D16: 社会科教育の意義の浸透】、【D17: 学び手の力量に応じた研修】、【D18: 教材開発の推進】、【D19: 地域理解の推進】の4つの概念から成り立っている。《D: 研修の在り方》は【D16: 社会科教育の意義の浸透】を基盤として、学び手の力量に応じた【D18: 教材開発の推進】と【D19: 地域理解の推進】に相互関係を持つ研修内容として提案している。

小学校社会科教師は、実践されている授業に対し「多分社会をあんまり好きじゃないとか、得意じゃないと思っている人は、社会科を学ぶ必要性を感じていないんじゃないのかなって」(IT 教諭 NO. 45) の言葉に見られる〈社会科教育への理解不足〉を感じており、〈社会科の軽視〉が教材研究や社会科の研修の不足につながっていることを懸念している。そのため、社会科をなぜ学ぶのかという【D16: 社会科教育の意義の浸透】を図る研修から展開することを望んでいる。

その中で、「ん…まあ授業と同じなのかなって、自分のイメージとしては研修もね」(KY 教諭 NO. 273) の言葉に見られる、力量向上を望む教師の実態に合わせた【D17: 学び手の力量に応じた研修】にすることで、指導スキルの詰め込みに陥らない確実な力量の形成につながるものと考えている。学び手の力量や実態に応じる視点として【D18: 教材開発の推進】と【D19: 地域理解の推進】の視点を持っており、指導書通りの授業に課題を持つ教師であれば〈地域教材の共有及び開発〉から〈地域理解による教材研究への意欲〉を高めることや、教材開発について課題を持つ教師であれば〈社会の変化〉に対応する題材の検討を行うなど、教師の実態に応じることが力量向上への意欲を引き出す理想の研修像と捉えている。また、《D: 研修の在り方》で見られる13のラベルは、自身の授業づくりの視点として機能しており、「やっぱそういうところ、何か色々知りたいなっていう気持ちが、社会科っていうところにつながっているんだと思う」(IT 教諭 NO. 324) の言葉に見られる社会科教師としての生き方につながっている。

4. ストーリーラインの生成

小学校社会科教師は、〈児童の動力の活用〉に見られる【生き生きと学ぶ児童】を授業づくりの根底に築き、その実現に向けて〈児童理解の追究〉といった【児童の実態を基盤とした指導】を授業に反映させている。そのような児童を軸に据えた授業観は社会科固有の教科観と強い関係を持って存在しており、〈児童の生活経験の想起〉や〈身近な事象との出会い〉などの児童の実態と社会的事象をつなぐ【地域や国民生活との関連付け】や、地域で活躍する〈社会の仕組みを整える人々への着目〉を通した多角的な見方の獲得など、広く社会的事象を捉える指導に結び付けている。児童が社会的事象を広く捉えることで、自分や自分たちにとって本当に幸せな社会とは何かという〈生き方の疑念〉や〈生き方の再構築〉につなぐ【自己の生き方への問い掛け】から、未来の社会を築く力を養う社会科の価値を見出している。

これらの授業観と教科観をもとに《授業実践への手続き》が駆動され、大まかな【概念的知識獲得までの単元設計】の想起から授業手続きが始められる。その上で、【社会科学習指導要領に基づくねらいの明確化】を図りながら、子供目線に立った【児童との距離感を捉えた題材の選定】を行い、〈日本の縮図を示す事象の選定〉の観点などから【題材の魅力と価値の熟慮】によって題材を決定する。

題材決定後、児童の考えの根拠となる〈事実の確保〉と【授業で必要となる知識の整理】を進めながら、〈子供の興味を惹く資料〉や〈児童の実態に応じた情報量〉を調整し、【構想に結び付く資料の精選】を図る。また、グラフや写真からは得ることができない〈五感を通じた気付き〉の場となる【調査活動の推進】によって多角的な視点の充実と社会的事象の事柄の追究につなげる。児童が社会的事象を広く捉えた単元終末では、〈広い視野からの構想〉のもと【多面的・多角的な考察による課題の解決】場を設定し、教科観に保有する児童の〈生き方の再構築〉や〈社会を変革する力の育成〉を願いながら一連の手続きを完結させる。これらの手続きは、実践後の省察を通して社会科の単元設計の再構築につなぐ循環型の手続きとなっている。

実践後の省察では、〈生き生きとした児童〉の追究による時数の軽視や子供との距離感が離れた題材の〈目的意識構築の困難さ〉を中心とした《自己課題の認知》が進められる。それらの課題認知に対して、年間を見据えた単元の指導の強弱や社会的な見方・考え方の充実に視点を置いた指導など、単元設計の在り方の再構築に結び付けられる。

小学校熟練社会科教師は、実践されている社会科の授業について危機感を抱いており、〈社会

科の軽視)や〈社会科教育への理解不足〉に陥っている現状から【社会科教育の意義の浸透】を基盤とした研修を提案している。その上で、【学び手の力量に応じた研修】となるように、〈社会の変化〉を見据えた【教材開発の推進】や〈地域理解による教材研究への意欲を高める〉【地域理解の推進】など実態に合わせながら、スキル偏重に陥ることない確実な力量形成につなぐ研修を望んでいる。

5. 総合考察

小学校社会科教師5名を対象に、社会科の授業実践においてどのような「観」を持っているのか、また「観」に基づいてどのような手順で教材開発を行っているのかを質的な分析方法であるM-GTAによる分析を試みた。まず、本研究で得られた成果を確認する。

1つに、小学校社会科教師の授業観は、児童理解や児童の実態の反映に基づく生き生きと学ぶ児童の追究を中核に築き上げられていた。2つに、小学校社会科教師の教科観は授業観と相互関係を持って存在しており、児童が身近な事象を広く捉え直すことで、自己の生き方を再構築させる社会科教育の意義が見出されていた。3つに、授業観・教科観に基づいて実行される授業手続きは、概念的知識獲得までの単元設計から多面的・多角的な考察による課題解決を通じた、循環型の教材開発過程として実行されていた。4つに、小学校社会科教師は、実践する上でカリマネを意識した時数配分と地域から離れた事象の目的意識について課題を抱えていた。

その結果、理論仮説として「小学校社会科教師の信念は、生き生きと学ぶ児童を中核にした授業観と、生活経験との関連や身近な人々を通じた多角的視野から自己の生き方の再構築を願う教科観に強い相互関係を持って存在している。これらの信念を踏まえた教材開発の手続きは、概念的知識獲得の単元設計、子供の距離感と学習指導要領の整合性を熟慮した題材の選定、情報量やゴールを念頭に入れた資料の精選、事柄への視野の拡大を図る調査活動の推進、多面的・多角的な考察による課題解決の場の設定、実践の省察を通じた授業改善という循環型の教材開発手続きで実行している。循環型の授業手続きは、カリマネを意識した単元設計の改善や社会科研修の在り方についても影響を及ぼす。」を導出した。この理論仮説を受けて、本研究で得られた知見を以下にまとめる。

第1に、小学校社会科教師の信念は、児童の実態を尊重する授業観と多面的・多角的視野から自己の生き方の再構築を願う教科観から構築されていたことである。これまでの社会科教師の信念を扱う研究(岡島 2018 ; 川口 2014 ; 草原等 2014, 2015 ; 村井 2013, 2018 など)では中学校・高等学校の社会科教師を対象としていたため、社会科を専門に指導するわけではない小学校教師の信念の体系を明らかにしたことは価値があると考えられる。中学校社会科教師の教科観を明らかにした岡島(2018)は「選挙への関心」「国を支える人材」という言葉から「将来なっほしい市民像」を導出したが、今回明らかとなった小学校社会科教師が保有する教科観は、一人一人の児童の「生き方の再構築」という形で存在していた。これは、高校の公民科教師の教科観を導出した村井(2018)の「社会の問題に向き合っほ欲しい」などの教科観と比較しても、小学校社会科教師の教科観が「個人の価値判断」に寄り添ったものであると解釈できる。その理由として考えられるのが授業観であり、小学校社会科教師は家庭背景まで迫る児童理解の追究や児童の実態の反映を授業観の中核に構築していた。この児童の「今」を捉えようとする強い信念が、教科観の「児童の生き方の再構築」の形成に結び付いていると考えられる。これは、教科担任制にはない多様な教科の児童の表れに触れることができる小学校教師の特質で

あり、中学校・高校の社会科教師との教科観の形成の違いと言えよう。

第2に、小学校社会科教師の保有する授業観・教科観と循環型の教材開発過程である実践とのつながりを明らかにした点である。例えば、小学校社会科教師は、児童と題材の距離感や児童の価値観の揺さぶりなど「児童」を軸に題材の選定を行っていたが、それは、授業観・教科観に持つ生活経験の想起や児童理解の追究といった信念によって実行されていた。村井(2021)は、社会科の教科観を捉える研究において教科観と実践とのつながりが十分論じられてこなかったことを指摘しており、小学校教師が社会科指導の力量形成をする上で「児童」の捉えの重要性を示唆することができよう。

以上のことから、小学校社会科教師における信念と教材開発過程の解明に関する本分析は、小学校社会科を指導する若手教師や中堅教師に対し、「児童」を中核に据えた信念の構築と授業手続きの実行に目を向ける力量形成の道筋を示したと言える。

6. 今後の課題

本研究の小学校社会科教師における信念と教材開発の解明は、5名という限られた調査データを分析したものであり、一般化に向けて更なる事例の蓄積と検討が必要となる。特に、調査対象となった教諭全てが男性であったことから、女性社会科教師も視野にデータの収集に努めたい。また、今回明らかになった授業観・教科観、授業手続きのプロセスをどのように実際の研修の場に反映させていくのか検証が必要である。今後も社会科熟練教師の聞き取り調査とフィールドワークを進め、社会科研修の開発に努めたい。

謝辞

本研究に協力いただいた5名の社会科教師の皆様方に厚く御礼を申し上げます。

参考文献

- (1) 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, pp. 129-139
- (2) 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, pp. 13-24
- (3) 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, pp. 57-61
- (4) 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
- (5) 貴志倫子「授業研究の経験を教師はどうとらえているのか」『日本教科教育学会誌』第43巻, 2号, 2020年, pp. 77-88
- (6) 木下康人「ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチの全て」『弘文堂』2007年
- (7) 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

- (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ー歴史学習材の開発と活用の事例研究ー」『学校教育実践学研究』第20巻, 2014年, pp. 91-102
- (9) 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ー公民学習材の開発と活用の事例研究ー」『学校教育実践学研究』第21巻, 2015年, pp. 83-96
- (10) 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ー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ー」『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
- (11) 笹屋孝允他「小学校教師の学級経営観と授業実践の関係の検討ー学年共同の研究授業における3学級同一内容の説明文授業の比較ー」『三重大学教育学部研究紀要』第67巻, 2016年, pp. 375-388
- (12) 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ー新潟県上越地方における調査からの知見ー」『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
- (13) 田方峰樹・石上靖芳「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」『静岡大学教育学部研究報告人文・社会・自然科学篇』第73巻, 2022年, pp. 135-147
- (14) 成家篤史「組織文化としての体育の指導観形成に関する研究ー小学校という組織に着目してー」『東京学芸大学学位論文』2018年
- (15) 藤朱里「授業における教師の思考やふるまいと「観」の内実に関する一考察ー小学校教師を対象とした授業観察とインタビュー調査よりー」『九州教育学会研究紀要』第48巻, 2020年, pp. 9-16
- (16) 峯明秀「社会科授業改善研究の方法論の研究ーメタ・レッスンスタディのアプローチー」『大阪教育大学紀要』第60巻, 第1号, 2011年, pp. 1-16
- (17) 峯明秀「社会科は、何を指す教科なのか」『日本教材文化研究財団研究紀要』45号, 2015年, pp. 77-82
- (18) 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, pp. 14-27
- (19) 村井大介「公民科教師のライフストーリー研究: 教科観の形成要因の分析から教科への希望を構成する」『筑波大学教育学系論集』第44号, 2018年, pp. 141-149
- (20) 村井大介「ライフストー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
- (21) 吉崎静夫「デザイナーとしての教師、アクターとしての教師」『金子書房』1997年
- (22) 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ー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, pp. 45-63