

社会科若手教師は省察的実践によってどう成長していくのか

—名古屋市指導体験記録の事例分析とインタビュー調査を中心に—

至学館大学健康科学部こども健康・教育学科
出井 伸宏

キーワード: 省察的実践 社会科若手教師 指導体験記録 専門性発達 インタビュー調査

1. 研究の目的

本研究の目的は、社会科若手教師が省察的実践を積み重ねていったことが、自身の社会科の専門性発達にどのような影響を及ぼしたのかを明らかにすることである。

本研究で、成長していくとは「教材の追究」・「指導スキル」・「子ども理解」といった社会科若手教師の授業力量、つまり社会科教師としての専門性が獲得されていくということを意味する。

研究対象とする社会科若手教師は名古屋市小学校・中学校で特に「名古屋市社会科同好会」という自主研究会に参加し、社会科指導のエキスパートを目指して指導体験記録を綴ることに挑戦し続けている。2016年度～2021年度までの間で指導体験記録で受賞歴のある若手教師6名（教職経験7年目から10年目までの教師ABCと6年目以下の教師DEF）を事例分析の対象とした。

2. 若手教師の専門性発達の理論的背景

指導体験記録とは、学校や教室における教師の教えと子どもの学び、さらに教師と子どもが共に学び合う姿の履歴を「私」主語の一人称視点で物語的に記録し可視化したものである。

名古屋市では、毎年、1年間の自分自身の実践記録をまとめて応募する「指導体験記録」という教師の力量向上に向けた教育施策がとられており、1953年度から継続して2022年度には70回目を迎えている。優秀な記録には特選、入選、佳作といった賞が応募者の約三割に与えられる。

指導体験記録を綴るということは、1年間における自分自身の実践についてのリフレクションを促すことになる。リフレクションが教師の専門性発達に欠かせないことは以前から指摘されている。海外ではドナルド・ショーン(1983)が専門家像の変化を、「技術的熟達者」から、「行為の中の省察」を実践的認識論とする「反省的実践家」への移行として理論化している¹⁾。国内では、佐藤(2015)が専門家としての教師を育てるために「経験から学ぶ」ことの重要性を指摘し²⁾、最近では千々布(2021)が、「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業改善の戦略として実践的・批判的リフレクションを提案しており³⁾、教師のリフレクションの重要性が一層高まっている。

3. 先行研究の検討

五十嵐(2011)が、社会科における教師の職能発達に関する調査研究として小学校・中学校・高等学校教師各2名のライフヒストリー分析をしている。調査対象は全て40歳以上の教師が対象で、インタビュー調査も生まれてからの人生全ての時期について職能発達に関わる質問をし、何が社会科教師としての職能発達に影響しているのか明らかにしている⁴⁾が、10年目までの若手教師の専門性発達に焦点を当てていないわけではない。

また、愛知県東海市の教育研究論文で受賞した2名の教員(経験の浅い教師と経験豊かな教師)の実践記録を分析し、それをまとめていく際の教師の様子を本人や当時の校長に半構造化インタビューで調査した研究では、教師の専門性発達への影響を分析している。事例研究の対象としている実践記録の教科等は、経験の浅い6年目の教師が総合的な学習の時間における「水」をテーマにした学習、経験豊かな26年目の教師は国語の学習で、社会科という教科の専門性への影響ではなく、教師の専門性発達への影響について論じている⁵⁾。

本研究の事例分析によって、省察的実践が社会科若手教師の専門性発達にどう影響を及ぼしたのか

各々解明できるとともに、社会科若手教師の授業力量の形成過程を明らかにする研究に寄与することが期待できる。

4. 研究課題と方法

(1) 研究課題

本研究の目的を達成するため、以下の三つの研究課題を設定する。

- ① 授業実践して実践記録を綴るといふ省察的実践を重ねるプロセスが、社会科若手教師の専門性発達、つまり授業力量形成にどのような影響をもたらしたのか、指導体験記録を分析することを通して解明する。
- ② 専門性発達、授業力量形成がどのようなプロセスで促されていったのか、また、それは何が大きな要因となり力量形成がなされていったのか、省察的実践がその後の自分に与えた影響等も含めて、インタビュー調査を通して解明する。
- ③ さらに、①と②の相互の関連を構造化することを通して、指導体験記録を書くという省察的実践が専門性発達に与えた影響を総合的に解明していく。

指導体験記録を綴るといふリフレクションを重ねるプロセスが社会科若手教師の専門性発達、授業力量形成にどのような影響をもたらしたのか、指導体験記録を分析することを通して解明する。

(2) 研究対象

研究参加者は、受賞歴のある若手教師 6 名である。指導体験記録は 2016 年度～2021 年度までの 6 年間の現行学習指導要領を念頭に入れた実践期間の中で選定した。教職経験や受賞歴からア 7 年目～10 年目までで特選を受賞した教師 ABC とイ 6 年目までで入選・佳作を受賞した教師 DEF という 2 つのグループで、研究参加者を各々 3 人、合計 6 人の事例分析を行った。

表 1 若手教師の 6 人のプロフィール(2022 年 4 月現在)

若手教師	タイプ①7年目から10年目			タイプ②6年目まで		
	A	B	C	D	E	F
年齢と性別	32 男	31 男	30 男	29 男	27 男	28 男
教職年数	9 年目	8 年目	8 年目	6 年目	5 年目	6 年目
学校種	中学校	小学校	中学校	小学校	小学校	小学校
受賞年	特選 2016	特選 2020	特選 2021	入選 2020	入選 2020	佳作 2021
応募回数と受賞歴	5 回 特選 1 佳作 3 回	5 回 特選 1 佳作 2 別に生活科で 1 回(佳作 1)	4 回 特選 1 入選 1 佳作 2	2 回 入選 1 佳作 1	3 回 入選 1	3 回 佳作 1
現在役職や同好会での役割	教務主任(中学校)1 年目	教諭	教諭 国立附属中 1 年目	教諭	教諭	教諭
過去の経験	海外研修イェナプラン研修修了 NIE 会員 研究員 2018 修了 2019 スクールイノベーション実践	2016 年社会科全国大会授業者 2022・2023 研究推進部員	社会科同好会歴史的分野研究推進部員 2021 スクールイノベーション実践	5 年目まで特別支援学級担任 6 年目から通常学級担任・社会科で初めて書いて一回目で入選 2021 スクールイノベーション実践		研究会指導法部会
現在年齢	39	33	31	30	29	29
指導者	S	A	A	H	S	H

※年齢や教職年数は、指導体験記録を受賞した年度に満何歳か、何年目かを表す。

※指導体験記録は概ね教職 1 年目～10 年目ぐらいが応募する。以降は市の教育研究員(8 年目以上)や教職大学院等に応募するのが名古屋市のミドルリーダーとしての教員育成の一つの流れとなっている。

※スクールイノベーションとは名古屋市の重点施策実践者でイェナプラン海外研修にも参加したことを表す。

※この他にも指導者 S・A・H の 3 人と教育委員会で指導体験記録の企画に携わってきた O と K にもインタビュー調査をお願いした。

(3) 分析の観点と視点

指導体験記録について「社会科の専門性」を表す三つの観点(表2)から分析した。

表2 指導体験記録を分析する三つの観点(レンズ)と細分化した視点

分析の観点	視点		
教材の追究	新学習指導要領・教材化の視点 社会科の新学習指導要領の目標や内容をきちんと踏まえた教材を扱っているか。また、「教材化を図る視点のいくつかの重要ポイント」を踏まえているか。	適時性 来るべき時代や社会像、今日的な教育課題(社会に見られる課題や改訂の要点等)を踏まえ、新しい視点で独自の教材を開発し実践に取り組んでいるか。	自分事 子どもが興味・関心を高め、自分に引き寄せて考えられる教材や資料が工夫されているか。地域や学校の実態を踏まえた教材を工夫しているか。
指導スキル	学び方・調べ方習得 育てたい子ども像や育てたい資質・能力に向かって、社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり、解決したりする活動を通して、学び方や調べ方を身に付ける学習展開となっているか。	問題解決的な学習充実 学習過程がつかむ→調べる→まとめる→生かすといったように問題解決的な学習の流れを踏まえているか。また学習問題づくりや学習計画づくり、まとめ・振り返りという流れを大切に思考・判断・表現力を培う展開となっているか。子どもが関心をもって追究できる学習問題や学習課題か。実社会へ働きかけるなど「学んだことを生かす」場面が工夫されているか。	授業改善・学習活動工夫 子どもが主体的・対話的で深い学びができるように、子ども自ら問題を追究して解決に向かっていくような調査活動や見学活動、対話的な表現活動等、学習活動を充実しているか。 また、その際、コロナ禍において、ICTを効果的に活用しているか。「学びの個別化・協同化・プロジェクト化の融合」という考え方(名古屋市の授業改善の重点)を取り込んでいるか。
子ども理解	実態把握と育てたい子ども像 目の前の子どもの実態、社会の要請等を出発点として、課題を明確にして、目指す子ども像を明確に打ち出しているか。将来なっしてほしい市民像が意識されているか。	共に学ぶ姿勢 子どもたちと共に学ぼうとする素直な姿勢で、指導と支援の様子が適切に読み取れるか。	子どもの変容 子どもの様子について、指導の事前や事後でその変容がノートなどへの記述内容や数値などでしっかり分析され、語られているか。

(筆者作成)

※大きくは社会問題に対応する教材開発ができたかどうか、子どもが主体的に問題解決に取り組む学習が展開できたかどうか、子どもに寄り添い一人一人の実態から寄り添った指導と支援ができたかどうか等分析した。あと、名古屋市教育委員会が公表している審査の観点と視点(「教育に対する姿勢」「課題性」「独創性」「説得性」)も参考にした。

5. 研究の結果と分析

(1) 指導体験記録の分析から

各々の指導体験記録の特徴を社会科の三つの専門性から分析し、表3に表した。また、「分析の枠組み」として、社会科の専門性発達という観点から、教師A~Fまでの指導体験記録の特徴や位置付けを各々、二つの指標を軸にして、図1~3に表してみた。

①**教材の追究**:教職経験6年目まで教師DFは教科書教材(名古屋市共通の郷土学習教材)を主に活用しているが、7年目以降の教師ABCは独自の教材を開発し実践している。(教師Eは5年目で一実践のみ独自教材開発している) 教師Aは主権者教育にかかわる切実性ある身近な教材、教師Bは風水害・地震にかかわる地域教材、教師Cは郷土愛を培うべく身近な地域の資源をフル活用した教材(社会科と総合的な学習をリンクしたカリキュラム・マネジメントを意識した教材)を開発している。いずれも専門家、地域で活躍する人等と連携しながら、社会に見られる課題を意識して教材研究を深めた実践となっている。そして、「一人一人に子どもたちが最終的にどうなればゴールであるか」明確に意識し、「教師がどう教えるか」という視点ではなく「一人一人がどう学ぶか」という視点を大切にしている点で特出している。(図1)

②指導スキル:例えば教師 A は「なぜ自分たちの学区に放置自転車が多いのか」教師 B は「自分たちのまちに大きな台風や豪雨、南海トラフ地震が来たら大丈夫か」教師 C は「地域の魅力を発信し、地域人になりたい、そのためにどうすればよいか」といった学習問題に切実性をもたせ、独自の学習過程やプロジェクト型学習を工夫している。さらに学習活動の終末で、子どもが抱いた考えや解決策を学級の中、教室だけにとどめず、社会参画を意識し実社会で働く人々へ自分たちの考えや解決策を提言・提案する活動を仕組んでいるという点で特出している。教師 DEF についてもプロジェクト型学習や実社会で働く人との対話活動等、教師 ABC と同様に工夫が見られるが、対話にとどまり提案するまでには至っていない。(図2)

③子ども理解:教師 DEF については子どもの実態を把握し、子どもたちが楽しく主体的に授業に取り組むにはどうすればよいかという点が出発点となっているのに対して、教師 ABC については子どもの実態を、「将来なっしてほしい市民像」という視点で把握し育てようとしている。教師 ABC が、アンケートや観察等を通して子どもたちの状況を効果的に資料掲載し、きめ細かく分析し数値化している点、形成的評価をしながら適切に支援し続けている点、総括的評価として子ども像に迫ることができたかを常に問い続けながら実践を展開している点で特出している。学びの進捗や意欲の変化について細かくとらえながら、指導と支援をしている。(図2、図3)

表3 研究参加者6人の指導体験記録を分析した比較表

分析の観点	A 特選中9年目 社会問題の解決に向けて、自らの考えをもつことができる生徒の育成—新聞記事を活用し、問題の解決策を話し合う活動を通して—一中3対象	B 特選小8年目 主体的に学びを進めることができる子どもの育成～個別化・協同化・プロジェクト化した社会科学習—小4対象	C 特選中8年目 地域の魅力を発信し、発信できる生徒の育成—『あつた人』を育てるプロジェクト型学習を通して—一中2対象
教材の追究	<ul style="list-style-type: none"> ★「教材開発」の段階 2 子どもが主体的に追究できる教材 3 見方・考え方を働かせる教材 6 現代社会の問題に対応する教材 7 人の姿が見える教材 8 身近な教材 9 地域教材 10 切実性のある教材 ★主権者教育 適時性・先進的 ★弁護士等専門家と協働で教材開発 ★NIE 新聞教材の活用 中日新聞の協力 	<ul style="list-style-type: none"> ★「教材開発」の段階 2 子どもが主体的に追究できる教材 3 見方・考え方を働かせる教材 4 横のつながりを意識した教材(単元横断教材) 6 現代社会の問題に対応する教材 7 人の姿が見える教材 8 身近な教材 9 地域教材 10 切実性のある教材 ★防災教育 適時性・先進的 ★地域施設・人材施設の活用 	<ul style="list-style-type: none"> ★「教材開発」の段階 2 子どもが主体的に追究できる教材 3 見方・考え方を働かせる教材 4 横のつながりを意識した教材(単元横断教材) 6 現代社会の問題に対応する教材 7 人の姿が見える教材 8 身近な教材 9 地域教材 堀川 熱田の産業 10 切実性のある教材 ★地域関係施設・団体との連携・地域人材の活用 ★カリマネ 総合的学習時間と関連先進的
指導スキル	<ul style="list-style-type: none"> ★独自の学習段階の設定 捉える→考える→深める 社会に見られる課題の解決策を考えるとこの展開と協働的な学び(身近な放置自転車の問題、少年犯罪の望ましい報道の在り方についての解決策を話し合い専門家に発信・提案していく) ★新聞記事が閲覧できるコーナー、3Aの木(気)になるニュースコーナーを設置して、日常的に社会の問題に目を向けることができるような学習環境の整備 ★多面的・多角的に思考できる手立ての工夫(レーダーチャート) 	<ul style="list-style-type: none"> ★本市の授業改善の重点「学びの個別化・協同化・プロジェクト化の融合」を社会科学習に適用 ★コロナ禍の中で、個の興味・関心に応じた学習方法(個別化)、実社会で学びを生かす(協同化・プロジェクト化)工夫 ★「自分たちのまちに大きな台風や豪雨がきたら大丈夫か」という問いを生かした切実感ある学習展開 ★防災に携わる社会人とのオンライン取材活動から、防災に向けてのプロジェクト、マイタイムラインづくり、そして行政に提案発信 	<ul style="list-style-type: none"> ★本市の授業改善の重点「学びの個別化・協同化・プロジェクト化の融合」を意識、プロジェクト型学習の流れを生かした学習過程 ★本物との出会い、ICTを活用して地域の魅力を発信するためにつくった成果物を地域の人から評価してもらうという手立て (発信段階では、名物のアイデアを提案、熱田の産業の魅力をポスター等で発信) ★数多くの身近な団体、企業等が協働した学習活動を工夫
子ども理解	<ul style="list-style-type: none"> ★大人になったとき必要な主権者像を想定して子ども像を設定 ★目の前の子どもの実態を踏まえて、目指す子ども像を設定 ★二つの問いについて自己評価。その高まりを根拠にして変容を捉える工夫 ★実践ごとに抽出児の設定 	<ul style="list-style-type: none"> ★大人になったとき必要な防災の担い手を想定して主体的な子ども像を設定 ★目の前の子どもの実態を踏まえて、目指す子ども像を設定 ★実践ごとに数点にわたるアンケート調査、その反省点を踏まえての改善点を工夫、一次実践と二次実践のアンケートを比較分析 ★抽出児の設定 ★教師が探究支援者 	<ul style="list-style-type: none"> ★郷土に学び、郷土に育つ熱田人を目指した子ども像の設定 ★子どもの振り返りを重視(その結果に基づいて、反省と改善点を繰り返す。) ★実践ごとに子どもの「あつた人としての現在の自分の位置」を確認し、その変容をとらえようとしている。 ★教師が探究支援者 ★抽出児の設定

分析の観点	D 入選小6年目 未来に向かって進む野並っ子—『プロジェクト型学習』を参考にした「野並研究所」の実践を通して一人一人が『21世紀型スキル』を身に付ける—小4対象	E 入選小5年目 子どもたちが学ぶことを楽しさと実感できる授業を求めて—「今」できる最大限の授業づくりの模索—小6対象	F 佳作小6年目 子どもの「やってみたい」を形に!—子どもの主体性を育む社会科の授業を目指して—小4対象
教材の追究	★「教科書・きょうどの学習等」+α(吉田禄在)を主たる教材とする段階 1 教科書教材 2 子どもが主体的に追究できる教材 3 見方・考え方を働かせる教材	★「教材開発」の段階 2 子どもが主体的に追究できる教材 3 見方・考え方を働かせる教材 6 現代社会の問題に対応する教材 防災 7 人の姿が見える教材 ★「奇跡の一本松」というネタ教材	★「教科書・きょうどの学習等」を主たる教材とする段階 1 教科書教材 2 子どもが主体的に追究できる教材 3 見方・考え方を働かせる教材 6 現代社会の問題に対応する教材 防災 7 人の姿が見える教材 ★フィールドワークによる自作資料の工夫
指導スキル	★本市の授業改善の重点「学びの個別化・協同化・プロジェクト化の融合」を意識 ★実践の過程で、プロジェクト型学習の方法を独自改良 ★自分が各実践で身に付けたい力がついたか、自己評価できるように振り返りを工夫	★東日本大震災以後の名古屋市と陸前高田市との交流が土台 ★驚きや疑問を引き出す教材 奇跡の一本松 との出合いの場を工夫 ★「一本松の保存に賛成か、反対か」を常に問う学習展開と仲間との意見交流 ★陸高市長とのオンライン対話によるその問題に対する決断の理由と意図を取材する活動の工夫	★一般的な問題解決的な学習の流れ(「なぜ」「どうして」をもたせる→自らの手で疑問解決→子どもの声を聴いて学習支援) ★子どもの専門家に聴いて自分の疑問を解決したいという声を生かす活動(水道や防災にかかわる人等に取材する活動)の重視
子ども理解	★抽出児の設定(A児との学習の軌跡をクローズアップさせながら、子どもの変容を記述しているのが特徴) ★全体的な傾向、高まりがとらえにくい。	★目の前の子どもの実態を踏まえて、目指す子ども像を設定 ★実践前後の「社会科の好き嫌い調査」をもって考察 ★形成的評価がやや不足	★子どもの声を聴こうとする姿勢や、その声を実現させてやろうとする教師の支援 ★「自分で考えて調べられたか」を尋ねて自力解決力高まりを調査 ★形成的評価がやや不足

(筆者作成)

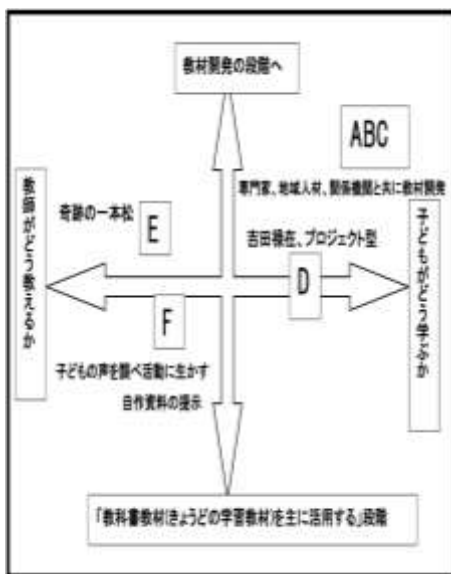


図 1 教材の追究と子どもの学びレベル

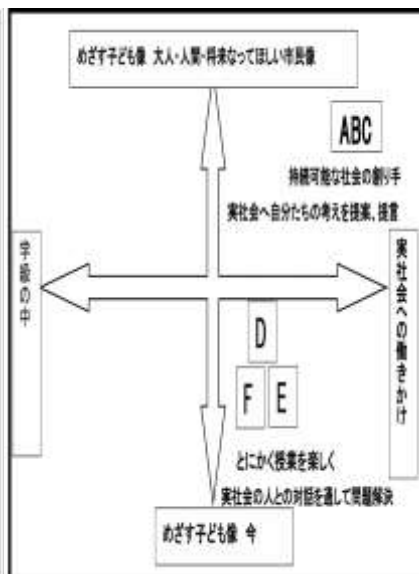


図 2 目指す子どもと学習活動レベル



図 3 子どもの捉えと手立て・支援レベル

(筆者作成)

(2) インタビュー調査の分析から

若手教師へのインタビュー項目・ガイド(資料)に基づいて、教師 A～F まで各 60 分程度インタビューを実施して、下のようなことが明らかになってきた。

①**教材の追究**:教師 ABC は今世の中で話題になっている旬な素材はないかという視点をもって二年計画で教材化する等、子どもの生活に密着した教材開発の意識を高くしていた。

②**指導スキル**:教師 ABC はどういった展開が子どもが自分事として追究意欲を高めるかという視点で、問題解決的な学習の充実を図るとともに、「真正の学び」という点から子どもたちの考えや提案を生かすために実社会で試す活動を取り入れようとしていた。

③**子ども理解**:教師 DEF は、子どもの学びの姿を分析する際、捉えの甘さを共通して指摘し、どうしたら一人一人の子どもを捉えられ、適切でタイムリーな支援ができるのかを考えていくことが必要であると指摘していた。

教師DEFに比べ、省察的实践を積み重ねていった教師ABCが、社会科教師として高段の域の取り組み方に進化していることが明らかになってきた。具体的には、例えば「教材の追究」では複数年かけての教材開発の取り組みや子どもの地に着いた切実性のある地域教材等の開発、社会にみられる課題の教材化に向けた取り組み等がインタビューから明らかになった。

表 4 若手教師 ABC と DEF の専門性発達の比較(インタビュー内容から)

分析の観点	教師 ABC	教師 DEF
回数と受賞歴	5 回目～4 回目の挑戦	3 回目～1 回目の挑戦
きっかけ	職場や同好会の先輩の声掛け	職場や同好会の先輩の声掛け
受賞年の主体性	特選をとる年度の一年前から準備 二年がかりの作戦	その年度に手探りで実践しながら
ヒント、アイデア	社会科という面から 子どもの日頃の会話でのこだわり 地域密着の素材 地域のキーパーソン	先輩教師の助言、アドバイス 先進校の実践や文献
計画性	二年計画、旬な素材の教材化 教育委員会との連携、同好会・各種研究会への参加、校内検討会の実施協力	自分の足でかせいで教材を探し始める、子どもの姿から計画を作成し始める。
同好会との連携と指導者からの学び	教師 B と C は先に特選をとった教師 A がサポート、指導がうまくいかない原因は全て自分のせい。教師 A の最新の情報提供。教師 A は教師 S 先輩から日頃の授業実践からサポートを受ける。自ら指導者を選択している。	職場の先生(校長や教務主任)、職場の社会科の先輩が大きくサポート
校内の先生との連携と校内環境の良かった点	教師 A と C は担当学年のカリキュラムを柔軟に自己決定できた。教師 B は校長からオリジナリティのある手だてがほしいという助言を受ける。	職場の先生(校長や教務主任)、職場の社会科の先輩が大きくサポートしてもらえた。
文献や理論	専門家と議論する中で出来上がった教師 A 、先行研究、特選をとった体験記録等から学んだ(B・C 教師)	筑波大附属小の先生や筆者の本などを先行研究特選をとった体験記録
体験記録後のリフレクション 成長実感自身の姿容	本当は計画立てて理論に基づいて実践していくことが大切だとはおもうんだけど、そういうことが結果的に自分の経験からできたということ、自分の専門性が高まったといえるのではないか と思う。(教師 A) 授業改善の方向性が見えてきたり、実践についてまとめていく中で改善方法を明確にできたりした部分はある。(教師 B) <u>体験記録を書いてリフレクションすることで、次の見通しが持てた。</u> (教師 B) 港区の教育を変えていきたい。名古屋市の教育を	子どもの地に足の着いた一歩を目指し、小さな手立て、変化を意識するようになった。これらを積み重ねた、丁寧な授業をしたい。 <u>振り返る習慣</u> つくると、やっぱり自分で成長を感じます。それはほんとにそう。3 年目、3 年目ぐらいに気づきました。次の課題や目標が明確になる。 授業を振り返る(特に実践している教科)習慣が付いた。 子どもの記述や成果物、授業中の様子から自分の授業を反省するようになった。(教師 D) 客観的な数量化した分析とか、抽出児をきめてどうかという分析が弱い。 (教師 E)

	<p>変えていきたい。という密かな目標もあった。(教師 B)</p> <p>子どもの姿から授業を構想し、手立てを工夫し、自分の授業に対する子どもの声に耳を傾けることが授業改善の1歩だと強く感じた。(教師 C)</p> <p>社会科の専門性は格段に向上した。子どもの「学びたい」を引き出すために、社会的事象と子どもたちの生活(身近な社会)をつなげられる授業を常に構想することに努め、教材研究に励んだ。(教師 C)</p>	<p>一つの単元にとどまることなく、年間を通したねらいをもって実践に取り組むことができるようになった。(教師 E)</p> <p>今までの授業だと、疑問をもって、教師が主導で授業を行っていたので、疑問を解決できないことが多かった。子どもの主体性を高めるには、子ども自身がもったハテナを調べる時間が必要だと思った。体験記録を書くようになってから、計画を立てるようになりました。特に手だてをしっかりと考えることで授業の質が多少上がったと思います。</p> <p>満足のいていないところは、子どもの分析の甘さです。(教師 D・E・F)</p>
子どもの成長で嬉しかったこと	<p>目指す子ども像に近づけたこと</p> <p>自分の想定を超えた学びが見られたこと</p> <p>子ども一人一人が考えた提案を社会で活躍する専門家に評価してもらいたいと言ってきたくれたこと。</p>	<p>目指す子ども像に近づけたこと</p>
影響実感	<p>特選をとって皆さんのロールモデルになった自信。学年、地域への反響の大きさ実感</p>	<p>協力してもらったありがたさを実感した。さほど影響していない。</p>
指導者から	<p>一人一人の生徒の様子や変容を見取っていったことが評価されたのではないか。実社会について学ぶことができるようにしたこと</p>	<p>子どもたちに学ぶことの楽しさを実感させたいという教師の願いが実践を完結させた。</p>

(インタビュー項目に従い筆者作成)

6. 考察

(1) 社会科若手教師の専門性発達モデル

筆者自身、『小学校社会科実践の不易』(2020)の中で⁶⁾、指導体験記録を書き続けた教職2年目から9年目までを振り返って、自分が教師としてどう成長していったのかを社会科教師という側面と校内の若手教師という両面から書き綴った。書き始めた2年目から6年目までの体験記録と、7年目から特選を受賞した9年目までの体験記録を「もう一人の自分」として振り返った。一校目の6年目までは「教師が教材を工夫しどう教えるか」に焦点を当てること、2校目の7年目からは「教える授業から見守る授業への転換を図り、子どもがどう学ぶか」に自分の省察が促されていることに気付く。まさに経験を通した学びであった。「はたして、こうした社会科教育実践研究者を志した私の成長実感は、他の実践研究者も同様に感じることなのだろうか、どんなことが自分を成長させる要因になったのか、それはいつごろからなのか、どんな学校環境・校外環境等がそうした教師を育てるのか」といった点に関心をもつようになった。もしかしてこれを探ることは、社会科教師として成長するための共通項や、反対に多様化した様々な成長モデルを明らかにすることにつながるのではないかというおぼろげな研究課題が浮かんできた。また、「名古屋市社会科同好会」で指導する立場になったとき、経験年数や応募回数に応じて、体験記録から見取る教師の専門性が一般的には徐々に向上していることが読み取れることが多かった。指導体験記録を綴る社会科教師が大きく成長するのは、教師にとって転機となる一校目から二校目へ移ってからの時期(教職経験7年～10年目)であるという感じも受けた。なぜここに境界ができ、各々社会科実践に厚みを増していくのだろうかという専門性発達にかかわる問いもおぼろげながら感じていた。

先行研究で参考にした五十嵐(2011)は、2003年実施した全国の20歳代から60歳代までの小・中学校の社会科、高等学校の地理歴史科、公民科担当教師737名に社会科教師の職能発達に対する意識をアンケート調査し、その結果を次のように分析している。社会科教師の職能発達は、もちろん教師個人によって違いはあるものの次のようにとらえられる。3～5年目あたりまではひととおりの授業ができるようになり、5～10年目あたりまでで単元や教育内容全体の見通しを持ちながら自分なりに

工夫を加えながら指導できるようになる。時には自身の実践に対する疑問、マンネリズムや、自己の授業スタイルを冷静に受け入れる感覚を感じながら、入職後 15 年目後ぐらいまでに一定の機能が獲得され、各教師の授業スタイルが確立すると考えられる。」⁷⁾

社会科教師の職能発達の一般的傾向が量的調査によって明らかにされた研究として興味深い指摘である。今回筆者が実施した 5～10 年目あたりまでの指導体験記録の事例分析という質的分析の結果と「5～10 年目あたりまでで単元や教育内容全体の見通しを持ちながら自分なりに工夫を加えながら指導できるようになる。」という分析結果はおぼろげながら合致しているといつてよい。

ただし、今回、研究対象とする社会科若手教師とは、名古屋市小学校・中学校で特に「名古屋市社会科同好会」という自主研究会に参加し、指導体験記録を綴ることに挑戦している教師で、正確に言うところ教育委員会から賞を得た 5 年目から 9 年目までの特に優秀な教師である。社会科の専門性をどのように獲得していったか、より専門的な見地から詳細に明らかにすることができた。省察的実践を重ねていったことで、社会科の専門性にどう影響を与えたかを、教師 A から教師 F までの事例分析とインタビュー調査を総合して、下のように専門性発達をたどることが見えてきた。

全ての若手教師がそうではないが、大枠、5 年目までの社会科若手教師は自分の経験からも、ほぼ一人前の授業者になれるようにその望ましい姿を目指して努力し続けるだろう。特に一時間一時間の授業をどう楽しく展開していくか、はじめてもつ学年の子どもたちに「何をどう教えるのか」日々、教科書や指導書等をチェックしながら、自分の発問・指示、板書等はこれでいいのか等悩みながら「子どもに

どう教えるかが主眼の授業」に取り組んでいる。その中に、少しでも「子どもが考える場面」を設定して授業を構成していくちょっとした努力が多く、校務の仕事を抱えながらの中で精いっぱいではなかろうか。

そうした過程で校内の勧めで、指導体験記録を書き省察的実践を重ねていこうとチャレンジする若手教師も少しずつ出でくるようになる。名古屋市では社会科同好会で活動する若手教師は教育センターの 5 年研修で社会科を選択し、単元を見据えた社会科の授業づくりを研修する。

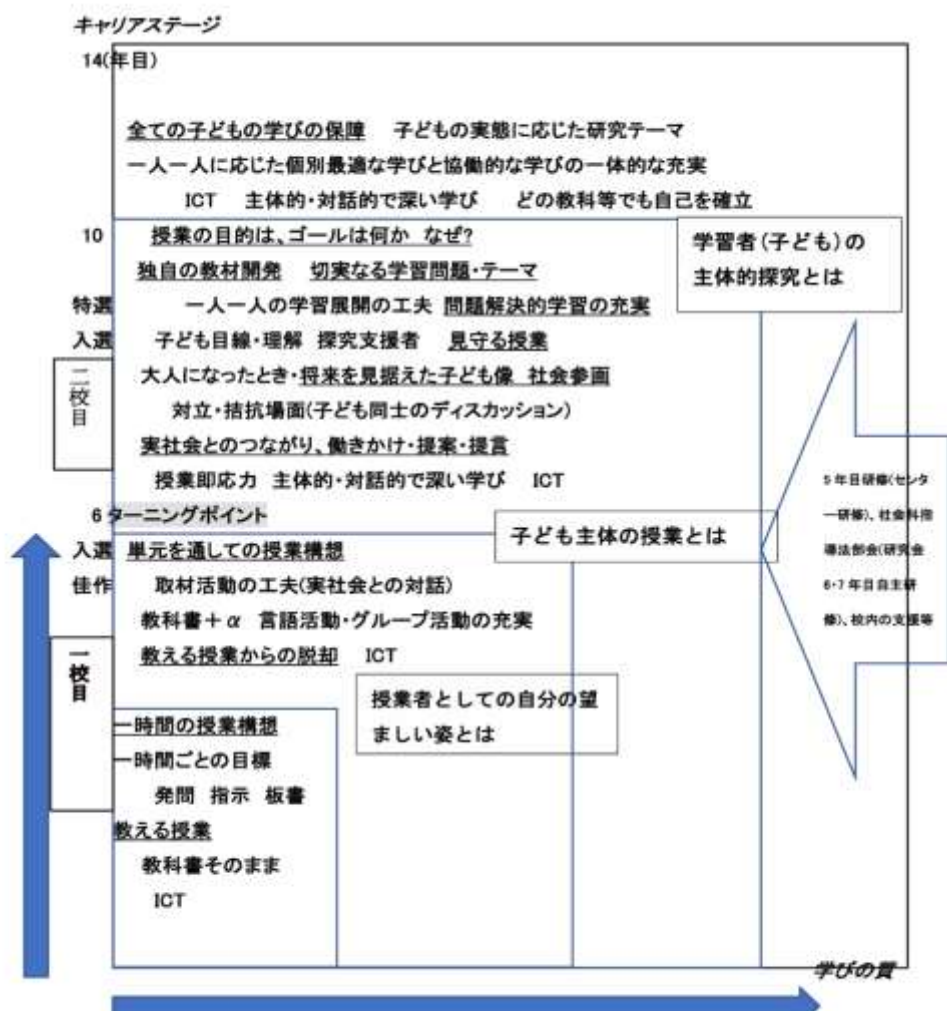


図4 社会科若手教師の専門性発達モデル (筆者作成)

その後、6 年目、7 年目となると、社会科同好会(正確に言えば社会科研究会役員)の指導者がアドバイザーとなり、指導法 1 回生(6 年目)、2 回生(7 年目)といった形で「社会科の授業づくりのポイント」をおさえながら、みんなで教材開発して、みんなで授業構想し、実践検証するといった研究会活動に参画するようになる。ここでの学びが社会科若手教師のターニングポイントといつてよい。

こうした背景の中で、5・6・7年目ぐらいから、「子ども主体の授業」に考えるようになっていく。単元を通しての授業構想とか、単元を通した育てたい子ども像の設定等、長いスパンで授業づくりに取り組み、「教える授業からの脱却」を目指して、様々な学習活動、適切な教材づくり、教材開発を模索していくようになっていく。組合の教研実践をしたりする若手教師も増えたり、教育研究派遣員(若手教師の最初の登竜門)に応募したりして、その実践結果を指導体験記録としてまとめる若手教師も格段に多くなっていく。教師DEFが該当する。

指導体験記録を書いて省察的实践を重ねてくると、さらに「子どもにいかにも楽しくどう教えるか」という視点から「子どもがどう学んでいるか」に授業の主眼が変わってくる。これが早いと6年目以降ぐらいから始まる。そして、二校目の7年目以降になると、「学習者、つまり子どもの主体的な探究は進んでいるか」授業を見直すようになってくる。わたしが主張する「教える授業から見守る授業」への転換が図られてくるのである。と同時に、自分の目からしていた教材開発、自作資料といった工夫も子どもの会話の中かヒントを得たり、さらに実社会で活躍する人材・専門家・地域の人々や地域関連機関などの資源と連携したりする発想で独自の教材開発もできるようになってくる。問題解決的な学習においても、子どもにとって「自分ごと」となっていく切実なる問い、学習問題を子どもとともに作り、学習計画、調べ活動、討論活動、実社会への発信・提案といった働きかけなどの様々な社会科らしい学習活動が展開できてくるようになる。実社会とのつながりを意識したホンモノの学びが展開される。教師ABCがここに当たる。

こうした続きは、それぞれでさらに「全ての子どもの学びの保障」といった永遠の追究テーマに向かっている。社会科らしい「のぞましい市民像」を設定して実践を教師ABCのように考えていくようになってくる。今、文科省が示す「一人一人に応じた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実」「主体的・対話的で深い学び」を深めていくことにつながるのかもしれない。

こういった成長、専門性発達に欠かせないのが省察的实践であり、名古屋市が長年取り組んできた実践記録(指導体験記録)を綴るといふ教師文化であり、教員育成の教育施策である。6人の教師の事例分析を通して、省察的实践を重ねることで、社会科若手教師がこのように社会科の専門性を獲得していき、教師としての成長を大枠たどっていくことが明らかになった。

(2) 実社会に働きかける授業の創造

成長するにつれて、「真正の学び」として、身に付けた知識・技能を実生活で生かす場を問題解決の過程に位置付けるようになってくる。筆者の目から見ると、今回、指導体験記録を分析する中で、特に特選を受賞した教師ABCの実践には、「真正の学び」が保障されている。例えば教師Aは「少年犯罪の実名報道の是非という問題」という現実のリアルに子どもたちを巻きこみ、弁護士といった専門家と連携しながら、そこに潜む問題をどう解決していったらよいのかという社会科でいちばんおいしいプロセスを子どもたちに委ねる「教科する(do a subject)」授業として展開されている。「教科する授業」とは、石井が提起しているように、教科の内容を学ぶ授業(learn about a subject)と対比される、知識・技能が実生活で生かされている場面での活動や、その領域の専門家が知を探究する過程を追体験し、教科の本質をともに深め合う授業⁸⁾である。

A教師は、実社会で働く弁護士、新聞記者等に自分たちが考えた解決策を提案して、それに対して評価を得るといふ学習活動が工夫されている。子どもたちにとって、自分たちの実力を発揮する「見せ場」が用意されている。「学んだことを生かす」「知ったこと、わかったこと、考えたことを実際に使う」といふレベルの学力を意識した学習活動がデザインされているのである。まさに指導体験記録からは「生きて働く学力」を形成しようという教師の本気の姿勢が読み取れたし、インタビューの中でも「子どもたちが解決策について実社会で働く人に問うて意見を聞いてみたいと発言していた」と子どもたちの本気を語っていた。

(3) 社会科若手教師が育つ環境

今津(2019)は、『教師が育つ条件』の中で⁹⁾教師が育つ道筋として、「人との出会い」の重要性を述べている。例えば、教師Aは、指導者S先生と5年目に出会い、指導体験記録の審査の観点の一つに「教育に対する姿勢」があることを知らされ、自らの指導を反省的に振り返るといふ「教育に対する姿勢」を学んだことをインタビューの中で述べている。さらに、指導者Sとの出会いが自分を変えるきっかけになったと述べている。社会科若手教師の成長は「同僚・研究会の先輩・仲間」「教材開発の

過程で出会った人」「校内外環境」等によって大きく影響される。

(4) 個人実践の背後に隠れる集団の知恵

大抵の有志ある応募者は、まず名古屋市社会科同好会に所属していて、研修活動の一つである6年目までの若手教師を対象とする「授業力アップ研修グループ」や「ステップアップ研修(簡単という個人研究会、つまり指導体験記録や名古屋市教育研究員の研究計画書・応募書を作成するための会)」に参加し、指導体験記録等を綴る体制を整えている。そこで出会った先輩教師、もしくは紹介された先輩教師らが4月から指導に当たる。授業する段階から相談するものもいれば、まとめる時期にどつと相談し、指導されるものもある。その過程で校内でも校長・教務主任等の指導がある。

個人の実践研究である指導体験記録を綴るにあたって、その背景に実にたくさんの人々が集団としてかかわっているということが分かる。賞をもらうときは個人でも、体験記録を綴る過程は個人ではなくて実は、多くの人々の「集団の知恵」がそこには含まれているということである。

(5) 教師の専門性への波及効果

省察的实践を重ねていくことで、教育的タクトの涵養へと繋がり、各学校であこがれのミドルリーダーとして成長していつている。指導体験記録を綴って省察的实践を重ねることが、単なる社会科教師の専門性だけでなく、教師の専門性、タクト豊かな教師に成長に大きな好影響を与えていることが考えられる。この辺りは今後の研究課題としたい。

教育委員会のOからのインタビューでは、省察的实践を重ねていくことで次の2点が向上していくことが経験として語られた。1点目が、小学校教師としての専門性が向上する。2点目として、指導体験記録を書くことで次の五点が向上する。

一点目が学び続ける実践研究者としての土台をつくる。

二点目は指導計画の立案能力が向上する。

三点目が教材研究、教材開発能力が向上する。

四点目が子ども理解、学級経営の力量が向上する。

五点目が仕事としての教師を支える能力が向上する。興味深い語りである。

(6) 名古屋の教育に資する人材の育成

教師Aは、特選をとった以後は、インタビューの回答にも見られるように、校内ではミドルリーダーとして校内の若手教師を先導した。さらに、社会科同好会では4年間事務局を担当し、2021年度名古屋市社会科同好会事務局長として数多くの社会科若手教師の指導に当たってきた。教師BCも含めて多くの後輩を育てながら、名古屋市教育委員会の重点施策でもオランダ・イエナプラン教育の海外研修に参加し、その成果をもとに防災教育の実践にも取り組んできた。2022年度には〇〇中学校の教務主任、校外では名古屋市社会科研究会役員を務めている。校内外のミドルリーダーとしての役割を果たしながら、今日まで日々、努力を重ね続けている。名古屋市教育委員会は指導体験記録を公募することを通して、「名古屋の教育の発展に資する人材」を育てようとしているのである。

7. 研究成果と今後の課題

省察的实践を重ねていくプロセスで、社会科若手教師としての教科専門性だけでなく、教師全般の専門性、資質能力が向上していく傾向があることも分かってきたし、その過程で「同僚・研究会の先輩・仲間」「教材開発の過程で出会った人」「校内外環境」等も大きく教師の成長に影響することもインタビュー調査から少しずつ明らかになってきた。「教職経験10年目までの社会科若手教師の専門性発達のモデル」というかプロセスが少しではあるが見えてきたといえるのではないだろうか。技術的リフレクションによるテクニカルな5年目相当までの社会科若手教師から、次第に実践的リフレクションという姿勢で実践に取り組む教師に変容していくことも、省察的实践の大きな意義ではないだろうか。しかし、批判的リフレクションというクリティカルな姿勢ができていくかどうかはまだ不十分である。これを解明するには個々の社会科教師としてのライフヒストリーや指導体験記録等を一人一人年代別に分析していくことが必要になるのではないかと。今後の課題である。

他にも課題を明らかにする実践方策として、若手社会科教師の研修支援が一つある。例えば、今回

明らかになった「専門性発達のモデル」を生かしながら、個々の若手教師の成長レベルがどのあたりに位置付くのかを押さえる。そして、例えば、メンターとともに、同僚とともに、研究会の仲間とともに、優れた実践記録(指導体験記録)を批評し合う。ときには、自分の実践記録と比べてみる。そこでの学びを生かし、自身の実践目標なり、実践計画を立てる。この過程で批判的リフレクションの姿勢が出てくるのではないかと。そんな研修支援が頭に浮かぶ。また、実践記録を書き込んでいくときだけの指導ではなく、一年間定期的に実践について相談しながら進めていく長期的な若手教師育成の戦略を立てたりする支援を継続していく。今回の研究成果はその際の基となる指針となる。

また、教職 10 年目までの社会科若手教師が、教職 11 年目以降どのように社会科教師として発達を遂げていくのかといったところがさらに気になる。概ね、名古屋市教育研究員とか、教職大学院とか、名古屋市ミドルリーダー研修修了等を目標として研鑽を積んでいくことが常となっている。その過程で、彼らが「どう名古屋の教育の発展に資する人材」として成長していくのか、「あこがれのミドルリーダー」としての力量をどう形成していくのか、興味深い研究課題である。そのことを解明できると、今回の若手教師の専門性発達の研究に連続性が生まれてくる。また、指導体験記録を綴った経験と結びついてくるとも考えられる。また、反対に採用前の大学養成期にどんな研修、講義をしてくると、社会科教師になりたいというモチベーションが高まるのか。この辺りも研究課題である。

とくにこれからは、教師の在り方として「学び続ける教師像」がキーワードとなってきている。指導体験記録を書き続け、省察的实践を子どもたちのために継続していく教師の主体性こそが「学び続ける実践研究者としての土台」を作り、成長を促す。さらに、そこで出会った指導者、先輩、仲間、そして教材研究を通して出会った人々の生きざま全てが、自分自身のロールモデルとして大きく影響してくる。こうした社会科若手教師が「学び続ける教師」として、社会科に限らずどうその後指導者として、そして管理職として成長していくのかは学問的にも検討することが必要ではないか。

指導体験記録の応募は、名古屋市教育委員会が約 70 年も継続している誇るべき教員育成のための施策といえるし、全国でも同様のことがいえる。藤江(2022)は「実践記録を書くこと、読むことは明日の実践にとどまらず、自分の教師としての自己の生き方、子どもの発達、共同体の存続のエビデンスを自分たちで創出していく営為であるといえるのではないだろうか。その営為に教師の自律性を認めることができないだろうか。データ駆動社会の到来の前に、その教育における意味をさらに探究していく必要がある」と述べている¹⁰⁾。本論文が働き方改革の波の中でこうしたことに膨大な時間を費やすことに興味を示さない若手教師が多くなっている中で、「実践記録を綴って省察をする」という 1920 年代からの日本の教師文化のよさを改めて見直すきっかけになれば幸いである。さらに、若手教師の専門性の発達を促すうえで、実践記録を綴り省察的实践を重ねていく行為の連続が教師のリフレクションのレベル(技術的リフレクション→実践的リフレクション→批判的リフレクション)を高めていくことにつながっていくことになるのではないのでしょうか。教育実践記録の綴り、読むという日本の教師文化は、教師の自律性、主体性を育てる上での歴史的遺産であり、大切な意義もっていることを最後に押さえたい。

付記

本論文は、名古屋大学大学院教育発達科学研究科高度専門職業人コース修士学位論文、日本社会科教育学会第 72 回・第 73 回において発表した内容を精査し、その後の研究の詳細を追記した上で再構成したものである。

参考・引用文献

- 1 ドナルド・ショーン(1983)監訳 柳沢昌一・三輪建二(2007)省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考. 鳳書房, 東京
- 2 佐藤学(2015)専門家として教師を育てる. 岩波書店, 東京
- 3 千々布敏弥(2021)先生たちのリフレクション. 教育開発研究所, 東京
- 4 五十嵐誓(2011)社会科教師の職能発達に関する研究-反省的授業研究法の開発-学事出版, 東京
- 5 Sarkar Arani M.R. et al. (2012) . Teachers' Classroom-based research: How it impacts their professional development in Japan, *Curriculum Perspectives*, 32(3), pp.25-36.
- 6 出井伸宏(2020)小学校社会科実践の不易. 黎明書房, 愛知, pp.149-154.
- 7 五十嵐誓(2011)社会科教師の職能発達に関する研究-反省的授業研究法の開発-学事出版, 東京,

- 8 石井英真(2020)未来の学校ポスト・コロナの公教育のリデザイン.日本標準, 東京,p.95.
- 9 今津孝次郎(2019)教師が育つ条件.岩波新書,東京
- 10 藤江康彦(2022)教師にとっての実践記録の意味.日本教育方法学会(編)教師の自律性と教育方法,図書文化, 東京,pp.159-162.

資料

若手教師へのインタビュー項目・ガイド

(ア)若手教師の指導体験記録応募時の情報確認

・教職経験、年齢、勤務地、役職、経歴、研究会への参加(例 名古屋市社会科同好会)、指導体験記録の受賞歴と応募回数、アドバイスを受けた先輩教師

(イ)指導体験記録の内容とその取り組み状況

・体験記録に取り組んだ動機、目的 ・授業実践における計画性 ・アドバイスしてくれた先輩教師からの影響

(ウ)指導体験記録についての実践過程とリフレクション

・学びの意識変化、社会科教師としての成長実感 ・問いや課題の発見、目標の焦点化・受賞による自己肯定感の高まりや、資質向上への影響

★ 最初、雑談しながら、プロフィールの確認をする。

体験記録への動機

○教師としての志はどういうものであるか。どんな教師を目指しているのか。どんな授業がよい授業だと思うか。

○なぜ毎年指導体験記録を書こうと思いましたか。初めて書く時からのきっかけは。

○指導体験記録を今年も書くことを念頭に入れて4月から授業実践に自ら主体的に取り組みましたか。

計画性

○こんなテーマでどんな実践をしていこうという見通しをもって1年の実践計画を立てられましたか。テーマや問い、めざす子ども像はどのように見つけましたか。また、それにかかわる実践の手だてはいつ頃決まりましたか。また、教材はいつ決めましたか。なぜ、そのめざす子ども像にしたのですか。

○実践をするヒント、アイデアはどこからどのように取り入れたのか。

○指導者とはいつから連絡を取り合って実践の検討を始めましたか。自分が選定した人ですか、それとも社会科同好会が指定した人ですか。自分が選定した人はなぜ、その方にお願ひしましたか。

○指導体験記録はいつぐらいから書き始めましたか。また、実践の資料はいつごろから整えていましたか。

○研究会以外の人たち、例えば、校内とか、みてもらうことはありましたか。

日常的な取り組みと指導者との対話

○指導体験記録を書くために、どのような本を読んだり、誰かの研究や理論を参考にしたりしましたか。また、誰かの指導体験記録を参照しましたか。

○指導者から受けた指導で、取り入れたことは何ですか。また、自分の授業観が変わるような感銘を受けたことはありましたか。実践途中で手ごたえはありましたか。

○体験記録を書くノウハウを学ぶ中で、授業改善の方向性とか、改善方法を明確にすることができたのか。

体験記録を書いている最中、書いた後についてのリフレクション

○指導体験記録で実践を振り返り、今後に生かしていきたい学びとか、取り入れたいこと、今後の目標などきかせてください。思い出してください。

○実践途中でうまくいかず、もうやめようと思ったり、悩んだりしたことはなかったか。(例えば、校内の努力点研究を進めるべきなのに、自分の実践をやっているのかといった苦悩とかはあったのか、うまく両立できたのか。)

○〇回目の挑戦で特選、もしくは入選でしたがいつもとの違いとか、何か感じましたか。佳作と入選、特選の違いは何だと思いますか。書く技術にとどまらないで、実践レベルで何が違うと思うか。

○指導体験記録を書いて振り返って、子どもの成長でいちばんうれしかったことは改めて何ですか。

○賞に入って、自身にとって励みになりましたか。

○自分の取り組みは、学年とか学校全体に何か刺激を与えたり、他の先生に影響を及ぼしたりといったという実感はありますか。自分の実践は、学校で目指す子ども像と関連していますか。

○社会科教師としての専門性(授業力量)は何だと思いますか。

○指導体験記録を何度も書くようになって、自分が教師として明らかに変わったこととか、成長したなって感じられることはありましたか。毎年、書くことで自身の教師の専門性、特に社会科教師としての専門性を向上させるような成長実感を得られましたか。書いた指導体験記録に満足していますか。自分の授業観等見直すことはありましたか。

○あなたにとって名古屋市社会科同好会での学び合い活動は、どんな意味がありますか。

○指導体験記録を指導者以外に読んでもらいましたか。だれ?に。その方の評価や意見、コメントはありましたか。

○校内は体験記録に取り組むやすい環境でしたか。

○同学年の先生のことをどう思って実践していたのか、また、同学年の先生は指導体験記録のことや実践をしていることについて、自分をどう見ていたと思うか。

○指導体験記録を書いて、次に研究員もしくは教職大学院といった一つのステップを意識して実践していたか。自分の将来像を意識して実践をしていたか。(学校であこがれのミドルリーダーになりたいとか・・・)