

地理歴史科・公民科教師による授業づくりを改善する研修の視点

広島経済大学 胤 森 裕 暢

はじめに

高等学校における社会認識教育は地理歴史科と公民科が主に担っている。各教科の教師たちは職員室を分けていたり、主に担当する科目を持っていたりする。このように物理的、機能的に細分化している状況の中、個別的に実践している高校教師たちが、よい授業をつくってゆくにはどうすればよいのだろうか。また自分の授業づくりを改善してゆくにはどうすればよいのだろうか¹⁾。

これに対しては、自分なりの授業構成論により学習指導案等の授業計画をつくり、授業や実践記録を公開しながら、他者の多角的な批判をもとに吟味・修正してゆく、開かれ、体系的でもあるような授業研究を通して、よりよい授業をつくるための力量を形成することが考えられる²⁾。

ではこのために、現場や大学院における現職の研修はどのような視点から構築されればよいのか。そもそも高校教師は、自分の授業づくりを改善するためにどのような研修を求めているのだろうか。

これらを明らかにしてゆくために本研究は先ず、社会科教育学や教師教育学の成果を手がかりに、高校教師であった筆者の経験をふり返り、自身が授業づくりの方法を身に付けていったプロセスのイメージを図案化してゆく。次に、その図案を、すぐれた授業実践を積み重ねつつ、授業づくりの改善と力量形成をしてきたと考えられる高校教師たちへのインタビューを通し吟味・修正する。その上で、作成したイメージ(図)をもとに、今日の地理歴史科と公民科教師に対する現職研修、すなわち学校現場での研修や大学院における

再教育のあり方を考えるための視点を明らかにしてゆく。

1 高校教師による授業づくり改善のプロセス

(1) 筆者自身の授業づくりのプロセス

では筆者の場合、いかに授業づくりを試み、その改善と力量形成を図ってきたのであろうか。約17年間、高校現場で実践してきた筆者の、授業づくりに関わると考えられる諸経験を時系列に並び、社会科教育学や教師教育学の研究成果を手がかりに分析してみると次の表1ようになる。

教師の「授業力量の発達モデル」や、ライフコースの「平均的ステップ」等の先行研究を手がかりに、自身の授業づくりのプロセスについてみると³⁾、教職経験1年目から4年目、5年目から14年目、15年目から17年目までの3期に分けられると考えられる。(18年目には市教育委員会事務局に異動し高校現場を離れた。)各期の授業づくりの特徴は次のとおりである。

① 教職経験1年目から4年目(「入職期」)

1年目は市立中学校と市立高校とで臨時教師をした。この間には、授業公開も授業観察もなかった。2年目に市立X高校に正規採用され、初任者として同僚の授業を観察したり、1単位時間分の学習指導案を作成し授業公開①を行ったりした。

高校初任者を代表し行った授業公開②では、関心を持っていた人物(理解)学習を、仏教を取り上げ行った。ブッダに関する小冊子教材を生徒数分作成し用いた。

表1 高校教師としての授業づくりプロセス

段階	経験年数	主な取組や業務	主な研修の場	主な指導・助言者		
入職期	1	教材づくり, 授業公開, 単元開発, 研究発表, 論文投稿, 等 ※< >内は概要。太字ゴチは主な学習内容, □内は学習方法, 下線部 <u> </u> は研究開発の対象とした授業のレベル	勤務校, 研究会, 教育研修所, 施設, 大学院, 学会等	※太字はメンター, ()は関与のあった研究者等		
	2					
	3					
	4					
中期	5	・授業公開③<社会科「日本史」, <u>人物理解</u> , 市教育研修所講座>	X高校, 市教育研修所	同僚 指導主事 A 指導主事 A 同僚, (心理士) 同僚, (心理士)		
	6	・授業公開④<社会科「現代社会」, 青年期の学習 > ・論文投稿<市立高校紀要, 社会科「日本史」, <u>小単元開発</u> , <u>人物理解</u> > ・大学院受験 ・大学院再受験 ・研究(学会)発表<社会科「日本史」, <u>小単元開発</u> , <u>人物理解</u> > ・カリキュラム研究<公民科「倫理」, 「 在り方生き方 」> ・単元開発<公民科「倫理」, 青年期の学習 , <u>人物研究</u> > ・授業公開⑤<公民科「倫理」, 青年期の学習 , <u>人物研究</u> > ・研究(学会)発表<公民科「倫理」の単元開発> ・修士論文<公民科「倫理」, 授業構成論, 単元開発, 青年期の学習 , <u>人物研究</u> , 「 在り方生き方 」> ・研究(県高校研究会)発表<公民科「倫理」> ・研究(全国高校大会)発表<公民科「倫理」> ・授業公開⑥<地理歴史科「日本史」, 班田収授法と農民の学習, 討論, 市教育研修所講座> ・論文投稿<市立高紀要, 「生きる力」と公民科> ・授業公開⑦<公民科「政治・経済」, 権力分立制の学習, N C S Sによる視察> ・生活指導, 学習指導等 ~ ・論文投稿<情短紀要>	X高校 市教育研修所	指導主事 A, 大学教師 B, 大学院生 C 同僚, (心理士) 指導主事 A		
	7		—	同僚, (心理士)		
	8		—	同僚, (心理士) 大学教師 D		
	9		X高校 学会 Y大学	大学教師 E 大学教師 E		
	10		県高校研究会 全国高校研究大会 X高校, 市教育研修所	大学教師 E 大学教師 E		
	11		X高校 Z高校 情短施設	大学教師 F — 指導主事 A, 大学教師 B		
	12		情短施設 ~	教頭 G 校長 H (医師, 心理士) ~ (医師, 心理士)		
	13		情短施設			
	14					
	熟練期		15	・授業公開⑧<「現代社会」, 教育委員会の視察> ・授業公開⑨<「現代社会」, 裁判の公開制の学習, 県高校研究会>	X高校 X高校, 県高校研究会 X高校	校長 H 大学教師 F —
			16	・教材づくり等の授業づくり		
			17	・カリキュラム開発, 授業公開⑩, ⑪<いずれも「政治・経済」と「倫理」, 「 在り方生き方 」, 国研研究指定校事業> ・授業公開⑫<「現代社会」, 戦後日本経済の学習, 市教育研修所研修講座> ・研究(全国高校研究大会)発表<「政治・経済」の <u>カリキュラム開発</u> , 情報化の学習, N I E学習> ・研究発表<「政治・経済」・「倫理」の <u>カリキュラム開発</u> , 県教育委員会> ・論文投稿<「倫理」, <u>カリキュラムと評価</u> の構想, <u>人物研究</u> , 「 在り方生き方 」, 大学同窓会による研究奨励事業	X高校, 国立教育政策研究所 X高校, 市教育研修所 X高校, 市教育研修所, 全国高校研究大会 X高校, 市教育研修所, 県教育委員会 X高校	指導主事 I, 視学官 J, 教科調査官 K 指導主事 I 指導主事 I 指導主事 I 校長 G

本授業では、指導主事Aや他校の初任者だけでなく、日常にはなかった同僚からの批評も得た。自分なりの授業づくりの方法を獲得し、3, 4年目の教材研究、教材づくりにつながったと考えられる⁹⁾。この間を「入職期」とする。

なおこの頃から、教育相談の研究会にも参加するようになり、心理士等から学問的な示唆を得てきたことが人物理解や研究を学習方法として用いようとしてきたことと関連があると考えられる。

② 教職経験5年目から14年目（「中堅期」）

5年目には授業公開③、④を行った。特に授業公開③では、市教育研究所の要請を受けて、先の授業公開①、②で批評を得ていた指導主事Aから指導を受け、「日本史」授業公開③をした。この時には、研修受講者からだけでなく、外部講師の大学教師Bから、以降の授業づくりにつながる貴重な指導・助言を得たり、大学院生Cから後日、Cの授業構成論により吟味・修正された学習指導案を提案されたりした。筆者は、授業公開を通して得られたこれらの経験を論文化し、市立高校研究紀要に投稿した。6年目には、市立高校教師に対する大学院での再教育制度が出来たことを知り、自身の授業づくりを改善する研修として希望し、受験を認められた。ただし、合格するも派遣は認められなかった。7年目にも同様の理由で再申請、再受験して、翌年（8年目）から派遣を認められた。また7年目には、大学教師Dから指導・助言を得て、先の授業公開③及び一連の研修経験をふまえて改善・開発した小単元を学会で発表した。

このように筆者は、授業公開③を要とする授業研究を通して、自身の授業づくりの対象を、教材づくりや1単位時間分の授業から小単元へと拡大した。また発問構成を吟味したり、授業構成について考え直したりした。指導・助言を得られる同僚以外の人間関係も広がった。授業づくりのための力量を形成できたと考えられる。

8年目には、教育学系大学院（社会科教育学）で大学教師Eから、授業理論を含めたカリキュラムの吟味など、授業づくりの体系的な改善に関わる指導を受けた。9年目も、他の現職教師院生らとともに、授業公開⑤の観察や学会発表に関わる体系的、実践的な指導を受けた。結果として修士

論文では、関心を抱いていた科目「倫理」の「青年期の課題」を教材とし、人物研究学習に基づく中単元レベルの授業開発を行った。

こうして開発した中単元は、大学院修了後間もなく、県内の高校教師有志の研究会で要請を受け発表したり、全国的な高校の「倫理」等研究大会で要請を受け発表したりした。そこでは、大学教師Fの指導・助言や全国の教師等からの批評や人間関係を得ることができた。

このように筆者は、先の一連の授業研究の機会に抱いた授業づくりへの関心や意欲を高めて、大学院での再教育の機会を得ようとした。この再教育による体系的な授業研究を通し、主に単元レベルの授業づくりをする力量形成ができたと考えられる。また、具体的な単元開発をしたことにより、発展的な研修機会も得た。多角的な批判や多くの人間関係も得た。授業づくりを改善するための諸手がかりを得られたと考えられる。

この再教育を受けたことは他に、10年目と11年目に、市教育研修所や校長から要請を受け行った公開授業⑥及び⑦、市立高校研究紀要への論文投稿などの授業研究にもつながったと考えられる。

この時期は入職期の実践をもとに、すすんで大学院で授業研究を学び、要請を引き受けて授業公開し多角的な批判を得ることで、体系的に単元開発してゆく力を形成し、授業づくりを改善していった時期であり、「中堅期」にあたりと考える。

③ 教職経験15年目から17年目（「熟練期」）

15年目には、要請を受け授業公開⑧、⑨を行った。特に2回目の授業公開⑨は、県内の高校が組織的に行う研究会で実施した。大学教師Fから再び指導・助言を得たり、多くの授業観察者（数十名）から多様な批評を得たりした。これらの授業研究の経験は、続く16年目の授業づくりの改善につながった。（例えば、年間レベルで資料やワークシートを作り直すなどした。）17年目には、国立教育政策研究所による教育課程調査のための研究指定校の主担当として、指導主事Iの指導を受けつつ、「倫理」及び「政治・経済」の年間カリキュラムを教具や評価方法も含めて改善・開発するよう要請され、引き受けた。これに伴い、指導を受けるため国立教育政策研究所に出張して指導を受

けたり、授業公開⑩、⑪を行い視学官、教科調査官から指導を得たりした。こうした研修をもとに開発したカリキュラムの一部は、要請を受け「倫理」等の全国研究会で発表し多角的な批判を得ることにより、カリキュラム改善へとつながった。研究成果は、指導主事Ⅰ等を通じて国立教育政策研究所に報告され、自身は県教育委員会の要請を受け研究発表会で発表し、教科領域を越えた教育関係者の批評を得た。また勤務校の校長からは、この一連の授業研究、カリキュラム開発について論文にまとめてみよう助言を受け、大学同窓会の研究奨励事業による研究費を得て研究成果報告としてまとめた。

なおこの間、市教育研究所の要請を受けて授業公開⑫を行った。

このように筆者は、「中堅期」から引き続いて授業公開の要請を受けたことにより、業務としてカリキュラムレベルの授業研究、発展的な研修機会を得て、多角的な指導・助言、批判を受けつつカリキュラムの改善・開発を続けている。授業づくりのためのより多くの人間関係も得ている。これらの結果として、カリキュラムを開発してゆく力を形成でき、日常の授業づくりも体系的なものへと改善していったと考えられる。

この頃は、「中堅期」までの授業づくりや授業研究をふり返り、授業の構成や評価のあり方をカリキュラムレベルで吟味し、改善していく、いわば熟練した授業づくりを志向する時期に差し掛かっていたと考えられ、「熟練期」とする。

(2) 筆者の授業づくり改善の特徴

このように自身は、個別的な取り組みを要する現場での授業づくりに、授業研究を通して向き合っていた。これらは基本的に勤務校で担当する教科・科目に関して行っていた。また対象を1教材・教具、1単位時間授業、単元、カリキュラムへと広げ、改善・開発を行っていた。さらに授業公開を含んでいた。多角的な指導や批判を得ることで、授業のあり方を含め吟味していくようになっていた。これにより、授業づくりに関わる力量、すなわち授業構成能力を基礎に、1単位時間レベルの授業開発力、単元開発力、カリキュラム開発力などを段階的に形成し、日常の授業づくりも体

系的なものに改善していったと考えられる。結果として、カリキュラム開発もすすんだと考えられる。

こうした授業づくり改善に深く関わっていたと考えられる授業研究には、次の3つの特徴がある。

① 断続的・連続的に行われた授業公開を要とする授業研究

自身の経験した授業研究の多くは、授業公開を伴っている。17年間で12回の授業公開は、(途中3年間、心理治療の業務に専念していたことを考慮すれば)高校教師としては多かったと考えられる。ただしそれらは、教育委員会や勤務校により計画的に行われたものではなかった。

② 深まりや発展性のある授業研究

先に示した授業研究では特に、授業公開のために作成した授業計画を、観察者や指導・助言者による批評、分析、評価、指導・助言、提案を受けて吟味・修正し、授業構成や評価のあり方まで含めて体系的に吟味するようになり、日常の授業づくりの改善だけでなく、別の研究会での発表や紀要への論文投稿へも展開していた。また、こうした授業研究ないしは授業づくりの背景として、関連する学問領域での研修や研究者との関係性があった。

なおこれらを通じて、以降の授業づくり及び授業研究に関わる人間関係も得ていった。

こうしたまとまりのある授業研究をしている時には、授業公開当日だけでなく、事前の指導・助言や、後につながる支援・示唆も与えてくれる指導・助言者、「メンター」と呼び得る存在がいた⁵⁾。

(表1中の太線枠内の人物等。)なお、いずれも同僚ではなく、指導主事や大学教師であった。

③ 選択し、取り組む主体的な授業研究

こうした授業公開や授業研究の機会は、要請されたものが多く、いずれも断り得るものであった。多様な業務を考慮し断れば、高校教師としての授業づくりの改善には別の手立てが必要になったと考えられる。要請された中には、当初あまり関心を抱いていなかったものもあるが、それも結局は自分で選び、自分としての課題意識をもって取り組んでいたと理解することができる。

(3) 地理歴史科・公民科教師の授業づくり改善の特徴

こうした特徴をもつ授業研究を各期に行うことを通して、授業づくりのための力量を形成し、日常の授業づくりを改善してゆくというイメージは、他の高校教師にもあてはまるだろう。

このことを明らかにしてゆくため、授業づくりを改善してきたと考えられる教師たちに対しインタビューを行った。

なお、インタビューは全員2回ずつ行った。録音し記録を得る際、質問項目を絞り込んでおくため、また教師たちへの心理的な負担を軽くするため、詳細に記録化するため、データとしての厚みや解釈の深まりを得るために、1回目は予備的インタビューとして、非構成的面接法により、また2回目は本インタビューとして、半構成的面接法により行うこととした⁶⁾。各インタビューの概要は次の通りである。

① インタビューの概要⁷⁾

A 対象者（5名）

全員が、調査年3月末まで高校教師で、教職年数15年以上である。授業づくりの経験をふまえると、全員とも「熟練期」にあると考えられる。※但し書きは順に、性別、教職年数（概数）、主に担当する教科と「科目」、学歴。全て調査年現在。

- a 教師：男性、15年程、地理歴史科「世界史」、教育学系大学卒業・教育学系修士課程修了・教育学系博士課程在学中。
- b 教師：男性、30年程、地理歴史科「日本史」、教育学系学部卒業。
- c 教師：男性、30年程、地理歴史科「地理」、文学系学部卒・教育学系修士課程修了。
- d 教師：男性、15年程、公民科「現代社会」・「倫理」、教育学系学部卒業・教育学系修士課程修了。
- e 教師：男性、30年程、公民科「現代社会」・「政治・経済」、法学系学部卒業。

B 実施日等

1回目は201X年8月12日～8月31日、2回目は201X年9月16日～9月20日。なお1回目は非構成的面接法で60分程度。2回目は半構成的面接法で30分程度。

C 主な質問

○1回目

- ・「本研究では、インタビューする私自身（筆

者）の経験や関連する研究成果をふまえ、教師が授業づくりを改善してゆくプロセスを3期に分け、各期に求められる修養や研究のあり方を明らかにしてゆこうとしています。」

- ・「このような研究の視点についてどう思いますか。」
 - ・「地理歴史科（公民科）教師として、授業づくりをいかに改善してきましたか。（なお3期に分ける本研究の視点を概ね妥当と回答した教師に対してはさらに）各期にいかに改善してきましたか。」
- ###### ○2回目
- ・「前回のインタビューを受けて考えてきた、この高校教師が授業づくりを改善してゆくイメージの図について、いかがお考えですか。」
 - ・「印象に残っている授業づくりないしは授業研究は何でしたか。」
 - ・「今後、実践したり開発したりしてみたい授業（1単位時間の授業、単元、年間カリキュラム）はどのようなものですか。」
 - ・「その授業を実践したり、開発したりしてゆくために、どのような研修が受けられるとよいですか。」
 - ・「教育委員会による研修や大学院での再教育に何を求めますか。」

D 留意事項

○1回目、2回目共通

- ・得られた情報は研究以外で用いないことを伝えた。
- ・無理のない範囲で、回答すればよいことを伝えた。
- ・研究内容は報告することを伝えた。
- ・詳細な表記を避け、なるべく特定されないよう留意することを伝えた。

○1回目

- ・筆記による記録のみとした。
- ・今回は予備的インタビューであり、大まかな質問をする。比較的自由に話してほしいことを伝えた。
- ・2回目は、用意する質問項目に対し回答してもらうこと、録音することの了解を得た。
- ・後日、記録の概要を確認してもらった。

○2回目

- ・了解を得て録音した。
- ・今回は質問に回答する面接法によることを伝えた。
- ・後日、記録の詳細を確認してもらった。

② データから読み取れる教師たちの授業づくりと授業研究の特徴⁸⁾

語られた内容から、教師たちによる授業づくりと授業研究について特徴を読み取るために、1回目のインタビューを通して深められたと考えられる2回目の教師たちの語りを読み取った。また2回目の質問の内、特に「印象に残っている授業づくりないしは授業研究は何でしたか。」に対するデータを分析した。

その結果、筆者の授業研究にみられる特徴（連続性、深化・発展性、主体性）について、次のような内容が語られていた。（なお、聴き手（筆者）の言葉等は（ ）内に加筆している。また特定を避けるため、〇〇等と表記したり、内容を損なわない限りで具体的なデータを省略したりしている。他に、特徴的と考えられる箇所には下線を付している。）

A 連続的・断続的な授業研究に関する教師の語り

<d 教師：「入職期」から「中堅期」にかけての授業づくりと授業研究についての語り>

「…主には、『入職期』から『実践期』（このインタビュー時の図案には、『中堅期』でなく『実践期』と表記していたため。）にあたるかな。1つには教育センターでの長期研修での授業づくりです、はい。公民科『倫理』の〇〇〇〇の授業、（県の高校社会科研究会で発表されたものですか？）ですかね、単元レベルですね、3時間ぐらい。学校に戻ってからも実践しました。センターの指導主事に模擬授業をして、改善していく。最終的に出来たものを、学校に戻って生徒を前にやってみるという手順だったと思います。（それが印象的な授業づくり、授業研究ですか？）そうですね。

もう1つあるのは、（以前、教育センター指導主事であったことがあり、D教師は指導を受けていた）〇〇先生からの依頼で、『〇〇〇〇』に載せる指導案を作って欲しいといわれて作りました。…私的なもの。…教育センターの研修で学んだことなんかを活かしながら、そういう授業づくりをしていくという感じでしたね。（単元でした？）3時間ぐらいですね。（実際に授業はされ

ましたか？）しました。全部しました。（その単元の開発は日頃の授業には？）直接的に影響があったのは、その単元ですね。間接的に影響があったかといえ、授業をするときというより、何か機会があって授業をつくるときに、学んだことが生きている。例えば10年経験者研修で、校内で研究授業、そういうときですね。いろんな機会ですね。…」

d 教師は、「入職期」の後半に経験した、教育研修所での小単元開発を通して授業づくりの力量を形成できたと捉えており、そこで出会った指導者との関係も手がかりにしながら、「中堅期」に入り要請された小単元レベルの授業開発に取り組んだと捉えている。また、こうして学んだことが、今までの多様な授業づくりの機会に生きているという手応えを持っていると考えられる。

先の授業研究（授業開発）が、後の時期の授業研究と連続しており、それらが相まって、授業づくりの改善に大きな意味を持っていた事例と考えられる。

B 授業研究の深化・発展性に関する教師の語り

<c 教師：「入職期」から「中堅期」にかけての授業づくりと授業研究についての語り>

「…20代の後半から30代の前半、自分では（授業づくりに関して）充実していたと思うんです。…松枯れとか酸性雨とかに関する単元で、〇〇研究所だったかな、そこの…〇〇先生という方と、本当に1日かけて授業づくりをさせていただいたことがあります。…実際に〇〇町とか、〇〇市とかに教材の写真を撮りに行ったりとか、インタビューをしたりとか、実際にガソリン車とディーゼル車を使って、生徒の前で排気ガスの実験をしたりとか、そういったようなことをずっとやっておりました。その時の授業は未だに覚えております。（〇〇先生の所には、ご自分から尋ねて行かれた？）そうです。私の方からです。〇〇先生が〇〇新聞に投稿されていて、…連絡をとらせていただいて。（しばらく、この授業研究の前に経験した「入職期」の授業研究のことが語られてから、）…いいですか。さっきの松枯れの授業は、その後の追跡調査で、ある生徒が、この授業の影響だと

いって、〇〇大学農学部に行きました。これはその子から直接聞いた話なんです。…（この授業は子どもを活かす授業？フィールドワークを通して子どもたちに学ばせる授業？）その両方が出来たらいいという授業でした。…単元でしたね。…」

c 教師の語った授業研究は、環境問題の研究者による指導や協力を得て、まとまりのある教材開発を中心にしたものだった。このとき指導者を獲得して協働的に開発した教材の意味や、それを用いた実践を通して生徒の学習を深められたという手応えを、「未だに覚えて」おり、充実した「中堅期」の授業研究の中でも特に、印象的なこととして捉えている。

関連学問の研究者による見方や考え方を得て⁹⁾、教材開発を体系的に行った結果、その後の授業づくりの改善に影響を与えていた事例と考えられる。

< a 教師：「中堅期」の授業づくりと授業研究についての語り >

「(印象に残っている授業研究は?) …それは、私的な研究会で◇◇先生から発表しろと言われて、それを〇〇先生が知られて、こういう授業を研究せんといかんだろと言われて、(学会で発表を) まあやってみて、そこからですね。それは〇〇〇〇についての授業でしたね。作って、実際にやってみたって感じですね。そのモデルはまあ、こういう授業を作りますというのを発表して、その後、実践して改良していったという感じですね。…。…〇〇研究会も学会も基本的には、モデルを発表してですね…、実践して、開発したのを論文化ですね。〇〇先生から、…同じ構成じゃ仕方ないだろと言われて、発表の仕方は変えたんです。…。それは論文になっていますね。(このときの先生にとってのメンターは?) 〇〇先生ですね。…」

a 教師の経験した授業研究は、自分の抱く研究テーマに従い開発した単元レベルの授業モデルについて、高校教師らの研究会、また学会で発表しながら多角的に吟味・修正してゆき、学術論文にまとめあげており発展性のあるものであった。

これら2事例では、1教材研究、あるいは1単元の開発が掘り下げられたり、広げられたりしな

が体系的に行われており、個々の授業研究が深化・発展性を持っていると考えられる。

C 授業研究に対する主体性に関する教師の語り < b 教師：「中堅期」の授業づくりと授業研究についての語り >

「…〇〇高校時代に、〇〇指導主事から声をかけられて、市の教育センターの講座で授業をお見せするというのをやりました。高度経済成長期についてやった。あえて戦後の授業をということで、系統的に作ったのははじめてで、苦労した気がする。あとは、どう生徒に考えさせていくかということにも力を入れたんじゃないですかね。…戦後のことは事実の羅列になっていたので、どう学習させるかを…考えた。…まあ仕方が無かったといえばそうだけれど、そうでもしなかったらやらないでしょう。多忙というか、それをやらないと。依頼をされたんだけど、受けたんですから。やってやろうという感じですね。自分でというついついやらない。期限があるとね。やってみて良かったですよ。授業の導入から、構成、授業に参加された方から、指摘されたし、厳しいなというところはちゃんと指摘を受けたし。次の授業の改善につながりましたね。反映しましたね、はい。…」

< e 教師：「中堅期」及び「熟練期」の授業づくりと授業研究についての語り >

「(『入職期』から『中堅期』にかけて異動先で、) …自分のものを振り返る、これじゃいかんという気持ちを高めてもらったのは確かですね。(同僚は) 生徒のせいにはしない。最初の学校では『生徒が』というのが支配してたんですよ。自分も周りも。でもそうじゃない。ちゃんとやっていけば、ついてくるし。…」

「(『中堅期』に、) 教育センターに行くまではなかったですよ。半年研修でまとめてさせていただいた。…(教育センターの研修は要請されたのですか?) 話があったので、自分からすぐに。(無理に授業づくりをした?) いえいえそんな。…小中学校の先生が当たり前に行っていることを、自分はやっていなかったんだから。…」

「(『熟練期』に、) (聴き手(筆者)らとの共同研究のメンバーになったことは?) 教育センターでベースは身につけていたでしょ。だからこういう

研究をやっても、同じ土俵で、やりとりができると思われたと、…声かけて頂くなんて、有り難い。チャンスですよ。…自分の知らない世界に加われる。一言で言えば面白いじゃないですか。能力があるかどうかかわからんですよ。でもそうやって出来たら面白いじゃないですか。…」

「『熟練期』に異動先で、国の研究指定校事業の引き継ぎ、年間レベルの授業研究をすることになったことについて、) 担当した人が転勤して、ふって湧いた。…。でも、『やってくれん?』と言われて断らなかったのは、やっぱり今までやってきたからですよ。それにつきますよ。だから教育センターの研修と、先生との(共同研究)と、それあるからコレ何とかできるんじゃないか?というのがありましたよ。…(周りからは)どうするこれ、断れるなら断りゃいいじゃないと言われる、二言目にはね。でも私は断る気はなかった。…」

b教師、e教師ともに、要請されて行った授業研究について、初めてで苦勞したことや、できる

かどうかわからないといった不安があったこととともに、自分が引き受けた意味や、その後の授業づくり改善への手応えについて語っている。

授業研究に主体的にのぞみ、自身の授業づくりの改善につなげていった事例と考えられる。

(4) 地理歴史科・公民科教師による授業づくりを改善するプロセス

2回目のインタビューでは先の質問の他に、1回目の予備的インタビューの内容を踏まえ作成した、教師が授業づくりを改善してゆく、また力量を形成してゆくプロセスのイメージを図案化(省略)し意見を求めた。その図案に対し、全員から基本的に妥当との評価を得た。ただし、「図は上下を返す方が納得できる。」「入職期に授業づくりに係る力量がほとんどなかったとは考えられない。」「入職期以前には、よい授業さがしという学びも要る。」などの指摘を得た。これらの指摘をふまえ作成したのが図1である。

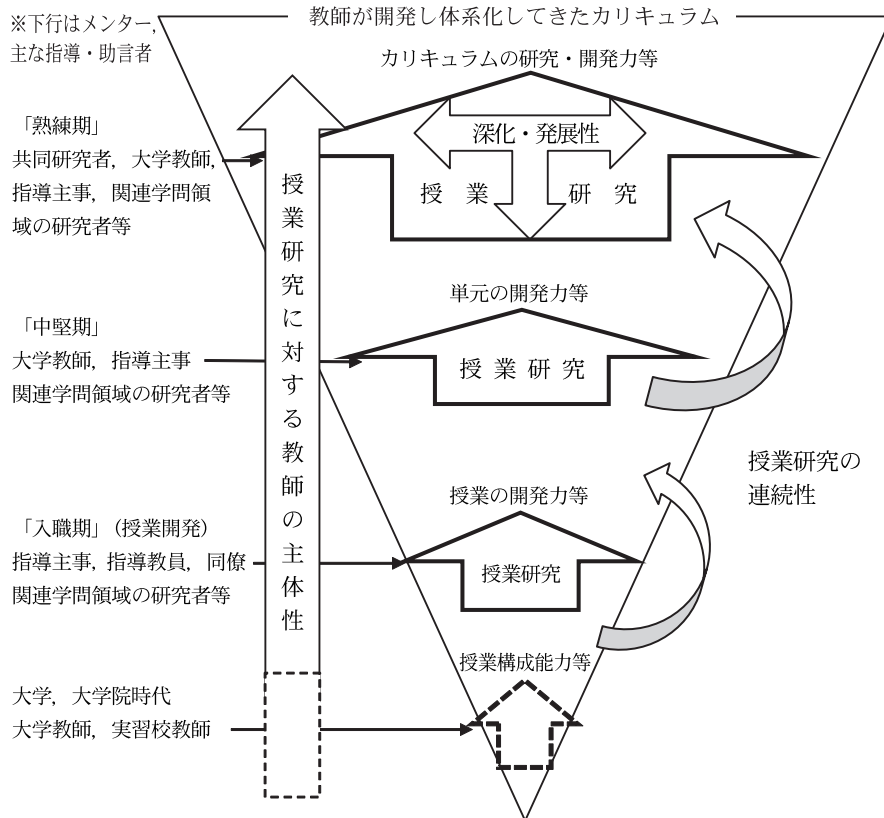


図1 地理歴史科・公民科教師による授業づくりの改善プロセスのイメージ

地理歴史科・公民科教師は、図中の「入職期」には、日常の授業を成立させようとするだけでなく、それを改善しようとして、教材づくりや学習指導の手がかりを同僚から得たり、校外の研究会や教育委員会の研修に臨んだり、授業公開を含む授業研究の要請を受けたりする。それらが、授業づくりを改善してゆく基盤、すなわち1単位時間レベルの授業を自分なりに開発する力量や人間関係の獲得につながってゆくと考えられる。修養しようとする時期と考えられる。

「中堅期」には、校外からの授業研究の要請を受けたり、自分から進んでその機会を得たりして、授業公開や小単元レベルの授業開発に取り組もうとする。このことを通じて、大学教師や指導主事等から指導や助言を得て、それまでの自分なりの授業づくりの方法をゆさぶられたり、単元を改善・開発する力量を得たり、校外の指導者との人間関係を構築したりしていると考えられる。多様な研修を積む時期にあると考えられる。

「熟練期」には形成してきた力量により、日常の授業づくりに取り組むだけでなく、研修の機会を得て、優れているとされる、望ましいと考え得る単元ないしはカリキュラム開発に取り組もうとする。そのために指導主事だけでなく、大学教師や共同研究者からの指導・助言、協力も必要になると考えられるが、これらが推進されれば、カリキュラムの研究・開発の力量形成が進んでゆくことになる。

省察を通して、よりよい単元やカリキュラム全体の開発を進め、体系化していく時期にあると考えられる。

2 現職研修に求められる視点

これまでのインタビューデータと授業づくりを改善してゆくプロセスのイメージをもとにすると、地理歴史科・公民科教師の授業づくりを改善してゆく、またその力量を形成してゆくための研修に求められる視点とは何であろうか¹⁰⁾。

(1) 連続的な授業研究を行える研修体系

日常の授業づくりを改善してゆくには、教師が自分の授業づくりを「対象化して、分析・評価」してみるための授業研究の機会を適宜得る必要が

あると考えられる¹¹⁾。それが要請されたものであっても意味ある機会となり得ると考えられる。それらが断続的、連続的に行われることは、その教師の授業づくりのための力量形成と、その後の授業づくりに重要な意味を持っていると考えられる。個々の教師の授業づくりの実態に応じて、各期の授業研究が設けられ、それらが連続してゆくような研修の体系が求められていると考える。

(2) 各授業研究を深化・発展させるメンター

筆者を含む調査した教師たちはいずれも、授業づくりを改善したり、そのための授業研究を行ったりする時、同僚だけでなく、指導主事や大学研究者をメンターとして、その指導・助言を得ながら新たな工夫に臨んだり、実践を吟味したり、改善・開発したりしていた。(予備的インタビューでも、メンターの存在やその影響の大きさについて多く語られた。)このことから各期、各回の授業研究を、教師が深化・発展させるための個別的な指導・助言を与えることのできるメンターが求められていると考えられる。

(3) 授業研究に対する教師の主体性

筆者を含む調査した教師たちの多くは、業務として求められたり、関係者から依頼されたりした授業研究を、最も印象に残る経験としてあげた。それがたとえ要請されたものであっても、選び取り、自らのこととして引き受け、自主的、自発的に取り組んできたこととして語られていた。これらことから、現職研修として構築される授業研究には、個々の地理歴史科・公民科教師としての主体性が確保される必要があると考えられる。

以上のように、授業研究が各期の現職研修に据えられ、それらが教師の主体性を確保しつつ、深化・発展するよう工夫され、さらには連続するよう計画・実施される中で、授業研究が体系的になったり、授業づくりの改善やカリキュラム開発が進んだりすると考えられる。

おわりに

本稿では、地理歴史科・公民科教師が授業づくりをいかに改善してゆくのか、そのための研修や再教育はどう構築されるとよいかを明らかにしてゆかため、筆者自身の経験を分析するとともに、

授業づくりを進めてきた教師たちへのインタビューを行い、データ分析し、教師たちの授業づくり改善のプロセスをイメージ図として示した。またこれをもとに研修等を構築するとき求められる視点を明らかにした。

残された課題には、インタビューで得られた他のデータ分析を進めること、異なる地理歴史科・公民科教師の場合(例えば、初任者研修制度が整って以降の教師の場合)を調査すること、入職直後、初任者研修のあり方に焦点化して調査・分析すること、より本質的な課題として、各時期の授業研究と授業開発により、授業づくりの力量の中核と考えられる授業構成能力がいかに改善されてゆくのかを明らかにし、そのために必要な研修の方法を明らかにすることがある¹²⁾。

【註】

- 1) 池野範男「教師の授業力向上」全国社会科教育学会編『社会科教育実践ハンドブック』明治図書、2011年、p. 234 参照。
- 2) 原田智仁「社会科の授業研究」同書、pp. 229～230 参照。
- 3) 木原俊行『授業研究と教師の成長』日本文教出版、2004年、pp. 26～27。山崎準二、榊原禎宏、辻野けんま『「考える教師」—省察、創造、実践する教師—』学文社、2012年、pp. 106～108。なお社会科教師の力量形成のプロセスについては、小池俊夫「教師の力量を高める現職研修カリキュラムの在り方」日本社会科教育学会出版プロジェクト編『新時代を拓く社会科の挑戦』第一学習社、2006年、pp. 318～329 他参照。
- 4) 中村哲「社会科授業設計の方法と実習—兵庫教育大学における実地教育の場合—」教員養成大学・学部教官研究集会社会科教育部会編『社会科教育の理論と実践』東洋館出版社、1988年、p. 187。
- 5) 横浜市教育委員会編著『「教師力」向上の鍵』時事通信社、2011年、p. 12 参照。同書はメンターを「賢明な人、信頼のおける助言者、師匠などという意味」で捉えている。
- 6) 秋田喜代美、能智正博監修、秋田喜代美、藤江康彦編著『はじめての質的研究法 教育・学習編』東京図書、2007年、p. 342。戈木クレイグヒル滋子編『質的研究法ゼミナール』医学書院、2013年、p. 33 参照。
- 7) 秋田喜代美、能智正博監修、秋田喜代美、藤江康彦編著 同書、pp. 338～351。戈木クレイグヒル滋子編 同書、

pp. 22～44。山崎準二『教師の発達と力量形成—続・教師のライフコース研究—』創風社、2012年、pp. 46～54 他参照。

- 8) 秋田喜代美、能智正博監修、秋田喜代美、藤江康彦編著 同書、pp. 335～337、351～352。山本力・鶴田和美編著『心理臨床家のための「事例研究」の進め方』北大路書房、2001年、pp. 11～12 他参照。
- 9) 木村博一「社会の見方や考え方を育てる社会科」日本教科教育学会編『今なぜ、教科教育なのか』文溪堂、2015年、pp. 43～47 他参照。
- 10) 市川博「社会科教育学の原理的検討」前掲書4)、p. 14。加藤章「あるべき『社会科教師論』とカリキュラム」前掲書4)、p. 21。木原俊行「授業研究を基盤とした学校づくり」日本教育方法学会編『日本の授業研究 下巻』学文社、2009年、pp. 133～135。峯明秀「知識の量的拡大・効率化を図る授業のPDCA—客観的実在としての社会の事実的知識を獲得する社会科—」全国社会科教育学会編『社会科研究』第71号、2009年、pp. 51～61。F・コルトハーヘン編著、武田信子監訳、今泉友里、鈴木悠太、山辺恵理子訳『教師教育学理論と実践をつなぐリアリティック・アプローチ』学文社、2010年、p. 59 他参照。
- 11) 原田智仁 前掲2)、p. 229。
- 12) 小原友行「中等社会科歴史授業改善の視点と方法—授業構成を中心に—」社会認識教育学会編『社会科教育の理論』ぎょうせい、p. 369。森孝治「社会科教師の資質と専門性」前掲書4)、p. 51 参照。

【付記】

本稿は、全国社会科教育学会第64回全国研究大会の課題研究IVにおける筆者の提案を、加筆・修正したものである。