

# 小学校における社会科を中心とした 校内研修の意味と効果

— 校内研修の教科教育学的考察 —

渡 邊 巧 (広島大学大学院・院生)  
大 坂 遊 (広島大学大学院・院生)  
草 原 和 博 (広島大学)

A Study on the Meaning and Effects of In-School Teacher Training Focusing on Social Studies in Elementary School: Subject Pedagogical Considerations on In-School Teacher Training

Takumi WATANABE  
Yu OSAKA  
Kazuhiro KUSAHARA

This paper focuses on in-school teacher training (*konaiken*) based on social studies which is practiced at an elementary school in Western Japan. The purpose of this paper is to clarify why this elementary school chose social studies as main subject for their in-school teacher training. In order to answer this question, observation, interview, and discourse analysis techniques were employed. The analysis of *konaiken* reveal several key points. Firstly, the system works for promoting more comprehensive ability with the subject pedagogy. Secondly, the system strengthens the teacher group's collegiality. Finally, the system enhances the relation between the school/teacher and the neighbor communities/residents. Additionally, the system supports the professional development for educating mentor teachers. The authors conclude that the reason why the school focuses on social studies is because the school principal can reconstruct the meanings of the purpose, comprehensiveness and potential effects of the elementary social studies for the school reform, and social studies is considered a weak subject by most teachers, so they can engage in the professional development as beginners equally. These findings imply that the advantages of or preferences for each subject as in-school teacher training need to be considered carefully.

## I. 問題の所在

校内研修に関する研究が注目されている<sup>1)</sup>。近年の研究では、校内研修は教師個人の教科指導力に限らず、協働した授業づくりを通して学校づくりにも寄与することが指摘されている<sup>2)</sup>。こうした取り組みをおこなう学校としては、富山市立堀川小学校等が知られる。一方で校内研修の形骸化も指摘され、その再構築が求められるようになってきている<sup>3)</sup>。

校内研修の可能性に注目する先行研究は、教科指導に関する校内研修（授業研究）を取り上げ、その意義を高める条件について明らかにしてきた。

例えば、千々布敏弥による研究である<sup>4)</sup>。千々布は、全国の小学校から高等学校を対象にした質問紙調査を行い、授業研究の実施状況と効果を検討した。その結果、授業研究を成功させるには、「組織的に取り組むことと教員間のまとまりを構築する」<sup>5)</sup>ことが先決であり、組織が機能してこそ個人の教師の成長も見込まれるとの結論を示している。氏の研究は、組織開発という視点から校内研修の成立条件を解明している点に特質がある。

一方、組織の中における教師に注目した研究に、秋田喜代美らの一連の研究がある<sup>6)</sup>。秋田は、「教師はある学習システムにおいていかに学ぶか、同僚との協働学習がいかに展開するか」<sup>7)</sup>の問いを追究する必

要を提起し、そのための実証的な研究を推進してきた。例えば、坂本篤史は「協同的な省察」に注目し、校内研修における教師の学びを論じた<sup>8)</sup>。坂本は、教師と他者（同僚教師）・教材の関係に注目し、研修を、教材を介した専門家（教師）の協同的な取り組みとして捉えている。これらの研究は、教師の学習と成長という視点から校内研修の成立状況を解明した点に意義がある。

これら校内研修に不可欠な組織の確立と教師の学びを引き出す仕組みに注目した研究に、藤岡完治の研究がある<sup>9)</sup>。藤岡は、「教師の成長を具体的に支援するカリキュラム」<sup>10)</sup>や方略の必要性を提起し、自ら開発もしている。氏の研究は、「リフレクティブな授業研究」という発想のもと、新たな校内研修のあり方を提案した点に意義がある。

上述の優れた先行研究は、いずれも校内研修に広くみられる研修成立の一般的な条件や様相を明らかにしてきた。しかし多くの現場の研修は、各教科指導に関する授業研究として、あるいは国語や算数といった重点教科の授業研究として実施されているにも関わらず、その意味については十分に検討されてきていない。本稿では、授業研究の大半が「〇〇科」の授業研究として行われている現実とそれが持つ意味に注目する。すなわち、校内研修の教科教育学的な研究の必要性である。

たしかに、丸山範高<sup>11)</sup>は、国語科の校内研修に注目した検討をおこなっている。丸山の「国語科教師たちは、どんな授業実践知を構築し得たのか」<sup>12)</sup>といった問いにみられるように、研修の成果としての教師の成長については一定程度明らかにされてきた。しかしながら、校内研修でその教科を取り上げる意味については十分に議論されてこなかったのではないかと。子どもの成長に限らず、教師の成長においても、各教科の固有性を踏まえた検討が求められている。

こうした検討を行う上で、本稿は小学校に注目する。小学校は、中学校や高等学校とは異なり、一人の教師が全教科を担当することが多い。そのため、学校として特定の教科に焦点をあてた研修を行うことができる。こうした教科は、学校が直面する課題を解決し、教師の資質向上につながると判断され、意図的に選択されている。その意味で小学校には、中学校や高等学校とは異なる校内研修の存立形態が認められるのではないかと。

算数や国語が重視される近年の状況下で、あえて社会科を中心とした校内研修をおこなう小学校がある。それが、本稿で取り上げる X 市立 Y 小学校である。Y 小学校は、社会科に拘り、社会科の授業研究を推進

することが、小学校教師の教科指導力を総合的に向上させ、またそれが学校づくりにもつながると考えている。Y 小学校は本稿のねらいを達成するのに相応しい研究対象といえるのではないかと。

そこで本稿では、「Y 小学校では、なぜ社会科を中心とした校内研修を行っているか」、すなわち、特定の教科に焦点をあてた校内研修の意味と効果を解明したい。

## Ⅱ. 研究の方法

上述の問題を解くために継続的な調査研究を実施した。2014年度に X 市立 Y 小学校を訪問し、校内研修と日々の授業の観察、インタビューをおこなった。また、Y 小学校の『教育研究紀要』や教職員向けの関連文書の提供を受けた。筆者らは、Y 小学校に継続的に関与することで関係構築に努めた。

主な調査対象は、校長（経験35年・在籍4年）、A 教諭（経験18年・在籍8年、6年生担任）、B 教諭（経験5年・在籍3年、6年生担任）、C 教諭（経験12年・在籍3年、5年生担任、研究主任を兼務）とした。なお、校長は在籍4年に加えて、Y 小学校に教頭として3年在籍していたことがある。

各教諭に注目するのは、A 教諭と B 教諭はともに第6学年を担任しており、A 教諭は、Y 小学校に8年在籍する中堅教師として、また B 教諭は3年在籍の若手教師として、事実上のメンター／メンティーの関係にあるからである。C 教諭は、校内研修の運営を中心的に担っている研究主任として選択した。ABC の教諭は、いずれも校長が特に成長を期待する教師として挙げている点も加味した。

対象者には、9月の公開研究会（研究授業）を中心に授業観察を試みた。また研究会の事前に2回、事後に1回、計3回の半構造化インタビューを実施し、彼らの変化・成長を追いかけた<sup>13)</sup>。

校長に対しては、企画者の視点から、校内研修の目標と取組、効果について聞き取りを行った。とくに「社会科に重点を置いた校内研修を企画した意図・経緯」「校内研修を指導する上での悩みや課題」「校内研修を通して Y 小学校の教職員の変化・成長」について尋ねた。一方、ABC の教諭に対しては、参加者の視点から、校内研修への取組状況とその効果の実感に関して聞き取りを行った。例えば、「日々の授業づくりの悩みや課題」「校内研修を通して、新たに気づいたことや考えこと」「自校の校内研修の良さや課題」などである。なお、C 教諭には「研究主任としての悩みや課題」も合わせて聞き取った。

### Ⅲ. 校内研修の目標

Y小学校(2014年度:児童数519名,19学級,教員数32名)は、X市の中心部に位置する中規模校である。近隣には、駅、港、消防署、図書館、歴史資料館等の公共施設が立地する。

Y小学校では、「自分の仕事、その結果としての児童の姿に自信と誇りを持てる教師」の育成が目指されている。特に、「普段の授業をレベルアップすること」の重要性が共有されており、その手段として校内研修(授業研究)が重視されている。

社会科を中心とした校内研修は、2012年度に開始された。研究主題は、「思考力・判断力・表現力を育む社会科・生活科の授業づくり―問題解決的な学習過程における言語活動の充実を通して―」だった。同校の校内研修は、はじめは社会科を専門とする校長によって企画・運営されたが、後述するように徐々に教師の手に委ねられるようになった。

『教育研究紀要』と校長に対するインタビューによれば、校内研修(授業研究)の目標は大きく2段階に整理できる。まず直接的な目標であり、社会科に関する教科指導力の向上が指摘された。次に社会科の教科指導力向上をはかることで達成が期待される副次的な目標群であり、以下の4点が目指された。

第1は、総合的な教科指導力の向上である。Y小学校では、教師の授業力(教材研究力、授業構成力)の低さが課題となっていた。この課題を克服するために、社会科は格好の教科と見做された。地域に根ざした教材研究、自立的な教材解釈、そして教科観の新たな構築が求められる状況に教師を置くことが、授業の本質を意識させ、算数や国語にも波及する総合的な教科指導力をつけることができる。校長は、社会科に備わる潜在的可能性を以下のように説明する。

なぜ社会科に切り替えたかという思いは、強いものがある訳よ。私はね。もうちょっと、算数・国語に見切りをつけなければいけないなあという…(中略)…教職員には常々言っている。あんたたちを社会科の専門家に育てようなんて一言もちょっとも思っていない。社会科の授業研究を通して、授業力を高めて欲しい。そこが必ず算数・国語にもいかされるし、今の小学校の教員は、そんなにね。算数のオーソリティーとかね、あんまりね、どういうかね。そういう方向よりも、総合力として生徒指導と授業、これがねきちっとできる人、これを目指していかないけんのかなと(K-1-48)。

Y小学校では、決して社会科の専門家を育てようとしている訳ではない。社会科を通して、算数や国語にも通用する通教科的で、一般的な授業力を高めることが目指されている。校長は、「社会科の授業の難しさというか、わざとそういうところをくぐらせ」(K-1-14)ることが、長いスパンで子どもが追究する「単元を構成」をさせる仕掛けとなる。またそれが教師を育て、学校づくりの土台になると確信している。

校長のいう授業力とは、教材研究(教材開発・教材解釈)と授業構成ができる力が中心となっている。集めた素材から教材を開発し、単元・授業として組み立てることが求められている。なお、教室環境や学習規律を整えていくことは「授業研究以前の問題」として重視されており、授業研究の事前や事後に校長から文書で指示・指導がなされている。

第2は、校内におけるリーダーの育成である。Y小学校では、校内研修をリードできる人材の不在が課題となっていた。ここでいうリードとは、研修の運営にとどまらず、学校独自の生活科・社会科の授業理論を開発する力を含むものである。

校長は「そこに研究主任がおるわけではないんですよ。発掘してというか、あの引っ張り上げて、経験を積ませて、勉強に出させて、育てんと研究主任というのはなかなか作れないよ」(K-1-42)という。そこで校長は自ら「影の研究主任」(K-1-44)の役割を担い、C教諭をはじめとした中堅教師に、研修の運営はもちろん、社会科の授業づくりの理論構築を少しずつ託していった。小学校の教師にとって、研修の機会が少ない社会科が研究教科に指定されることは、新たなチャレンジを意味する。上述のように社会科の授業づくりには独自の資質が求められるから、なおさらである。そのために校長は、国語や算数に代わり社会科という新たな研究教科を設定することで、リーダーの成長が求められる状況を意図的に創り出そうとした。なお、校長によると、リーダーや専門性の育成では校内研修には限界があり、大学院や教育センターでの“研究経験”が必要であるという<sup>14)</sup>。2014年度は、1名の元研究主任が生活科の授業理論の開発を目的として教育センターに派遣された。

第3は、同僚間の連携強化である。Y小学校では、教職員の世代構成の特性から、授業や校務での同僚性の弱さが課題となっていた。校長は、「結局は、最後は先生の力、教員の力ですよ。いろんなことを、またどれだけ組織で組織力を高めるか、そこが結局土台になって子どもが落ち着いてくれて、子どもが落ち着いたらね、保護者が文句を言ってこない」(K-1-16)として、同僚間の連携が学校づくりの要になるとしてい

る。そこで利用されたのが、社会科である。社会科は、国語や算数のように教育内容が定式化されていない。つまり、教師の裁量が大きい教科のため、教師独自のカリキュラムの調整―いわゆるゲートキーピング―が求められる。Y小学校はこの難しさを逆手にとり、教師同士が協働して内容を構想し、授業づくりに取り組む場を創り出そうとした。そのための手段として社会科が選ばれた。校長は、社会科が教師に求める力を以下のように説明する。

おそらく算数の授業なんか、いろんな先行事例があって、それを、参考にしながら、教科書の指導書を見て、だいたいそれで指導案が書けるんですよ。だからあんまり勉強しなくてもね。この1時間が出来たらいいそういう世界…(中略)…。社会科だったら自由に扱える。算数自由に扱ったら、大事よ。系統性を無視して、出来やせん。それは絶対にもり。歴史の勉強だったら、現代から過去に遡る授業だって、やっている人もいるよね。いろいろ賛否はあるだろうけども。要するに自由なんですよ。自由度が高いから、それだけに力が求められるよね。教材解釈力がないと、その自由の中できちっとしたものを作っていけないよ。その力をつけてもらいたいなあと思うのが一番よね。うん。それが、社会科が一番適していると思う(K-1-18)。

社会科は、他教科に比べて扱う内容やその配列が固定化されていない点に難しさがある。だからこそ教師は自ら教材解釈して内容を開発・再構成していかなければならないが、それが許される点に醍醐味がある。そういう独自の教材解釈を各学年や教員全体で練り上げる力と環境を築く上で、社会科は有効であるとしている。

第4は、学校と地域の連携強化である。Y小学校は、2014年4月に住宅街から官庁街の近くへ校舎が移転された。これに伴って、「地域との関わりがやや希薄になる」ことが、学校経営上の課題となっていた。この課題の克服をはかる経営戦略としても、社会科がクローズアップされることになった。小学校の社会科では、カリキュラム上、教材として地域素材(地域の人、特産物、商店、企業、歴史的遺産等)を取り上げることが避けられない。学校もそれを推奨しており、教材開発の過程で、学校と地域住民が協働する機会を意図的に創り出そうとした。校長は、社会科と地域との関わりを以下のように説明する。

社会科はね。ようするに、4年生の教科書を開くとね、倉敷のことが載っているのね。それを教えるからね。ちょっと待って、ここは岡山じゃないんぞと。これは、X市のことを教えなければいけないやでと、そういうレベルよね。だから、ほっといたらそんなことが起きるんよ。あ、危ない。それくらい、社会科の授業ってね、今の小学校の教員にとってみたらね、まあ、扱いにくい教科よね。忙しくて時間のない中をね、1つ1つ掘り起こしてこなければいけんよね。しかも、地域の教材をもってね(K-1-14)。

中学年の地域学習では、教科書は学習のモデルを示すに過ぎない。たとえ教科書に岡山県や岡山市が掲載されていても、教師はそれを地元教材に置き換えて指導しなくてはならないし、子どもが地域に出かけ、直接それらを調査・観察する学習を用意してはいけない。ゆえに、教師は否が応でも地域に出ていき、人に出会い、オリジナルな資料の発掘に努め、地域の商店、地域の消防署、地域の図書館等に授業への協力を要請しなくてはならない。社会科の教材研究は、地域との関係構築なしには成立しない。

もちろんこれら副次的な目標群は、それぞれ独立した組織や研修体制(ミドルリーダーの研修や地域連携)を設けることでも達成されるだろう。しかし、それらの目標群は、社会科を中心にした校内研修(授業研究)だけ“でも”ある程度まで担いうるし、他の教科・領域に比べても、社会科で“こそ”一括して達成できると校長は考えている。ここに、本校の校内研修観の特質が見出せるのではないかと。

#### IV. 校内研修の取組

Y小学校では、上述の直接的、副次的な目標を実現するために、以下のような組織づくりと取組が展開された。

第1に、社会科の授業研究を中核とした組織づくりと年間を通じた研修の推進である。具体的には、校務分掌の1つである「学(まなび)部」を中核に、校長の指導・助言のもと、研修が企画、運営された。Y小学校の校内研修は、5月・6月の非公開研究会(6回)と9月の公開研究会(1回)を柱として構成されている。全教師が年に2回の研究授業を社会科(または生活科・生活単元)で実施する。校内研修の過程は、①指導案の作成→②模擬授業・事前協議→③指導案の改善→④研究授業・事後協議・講演→⑤指導案の再作成で展開する標準的なものである。ただ、研究授業前

の比重が大きく、公開研究会の場合には指導案の作成と改善を2ヶ月以上かけて行う点は特質に値しよう。また学年部会の単位でも独立した授業検討の機会を設けているという。

校長は、「学部」に対しては常に「社会科らしさ」を考えることを求めた。社会科らしさとは、資料（教材）であるとし、資料で子どもたちを揺さぶる。「そんな資料を頑張って作ってみませんか、探してみませんか」と事後協議会を通して、教師に呼びかけていた。また、授業研究の推進にあたっては、年間を通じて9名の大学教員や指導主事、附属学校教員の協力を仰ぐとともに、「学部」の教員や校長自身が、他校の研究会へ参加することで新たな知見を得ようと努めた。校長は、「何か金料玉条のごとく、何か理論があってそれを全部、受け入れてという昔流のものは、もう疲れるね」（K-1-24）とし、自分たちで校内研修のあり方や社会科の授業理論を開発していくことを期待した。

第2に、「学部」以外にも、「望部／学年主任会」（生徒指導、学級経営、学年経営等）と「健部」（健康安全、体力向上、食育等）を組織した。結果責任は、ミドルリーダーで構成される「望部」が負うものとし、教師一人ひとりに組織における各自の役割の自覚を求めた。校長は、「ミドルリーダーはじっくり育てる」必要があり、「（複数で）責任を持たせ、経験を積ませる」「仕事をしやすい環境を整えて支援する」「成功体験を積ませる」ことが重要としている。

第3には、「Y小学校地域支援本部」の設立である。2014年度から実施された。学校を中心に、地域の住民や諸団体とのネットワークを構築し、クラブ活動の支援や登下校時の見回りという形で学校づくりに参画していく体制が整えられた。地域との関係が希薄なY小学校と、そこで働く教師たちを地域に結びつけていくものとなっている。

これら以外にも、子どもの体力向上にむけて「測定方法・指導のポイント」に関する研修を実施したり、個々の教師の課題に応じて算数等の授業研究を行うこともあった。また、近隣小学校の元校長を非常勤で雇用し、教科指導力向上のための協力を仰いだ。

このようにY小学校の目標達成に向けた取組は多岐にわたる。しかし、教職員の人材育成のための社会科の授業研究は、一連の取組を束ねるメインストリームを形成しており、「学部」はその中核的な役割を果たすこととなった。

## V. 校内研修の効果

### 1. 個人の変化・成長

#### (1) 授業者として－A教諭の場合－

Y小学校に赴任して8年目のA教諭は、2011年度以前は算数科を中心にした校内研修を受けていた。教育センターの長期研修でも算数科の研究に従事し、同教科の専門性を意識している。校長によれば、A教諭は社会科嫌いであったが、現在の研修体制ではよく勉強している教師という。本稿では、まずA教諭を手がかりに授業者としての変化・成長を捉えたい。

A教諭は、公開研究会において、第6学年の単元「明治維新から世界の中の日本へ～新政府による政治～」(全14時間)を扱った。本時は、「明治政府による諸改革」を主題に、中核課題として「なぜ就学率はすぐに高くならなかったのだろうか」が掲げられた。

指導案の起案時点から模擬授業を経て研究授業に至るまでの期間に、学習内容の焦点化とワークシートの改訂が幾度となく行われた。当初の中核課題は、「明治政府は、なぜ学校の制度を定めたのでしょうか」だった。それが、みんな喜んで学校に行っただけという素朴知を揺さぶる方向で、前述の中核課題に変更された。また、ワークシートは、資料1の左から右へ変化した。模擬授業の時点では、グラフの作成という活動を含みこむものだった。しかし研究授業の時点では、グラフの作成はなくなり、既に作成されたグラフと資料を示し、就学率の変化とその理由を読み取る活動に変更されている。

こうした変更の理由について、2回目インタビュー時（模擬授業後／研究授業直前）にA教諭は以下のように説明している。

ちょっと盛りだくさんすぎたかなーという風な思いがあります。…（中略）…学校制度で、まずなぜ必要なものを出して、そこから必要なのに、就学率が低かったのはなぜって、うん。（学校制度は）いる！のに低いって、その矛盾を子どもにこう考えさせたい…（中略）…模擬授業をする中で、この矛盾を探す手立てが無いって言われて。自分の中では、子ども（は）見たら何となく分かる（だ）ろうって思ってたんだけど、（分かるための）手立てが無いって言われて…（中略）…資料を準備したんです（A-2-2）。

このように、「矛盾」を探究させることと、矛盾に気づかせる「手立て」の必要性に気づいている。この過程には、模擬授業における同僚や校長等からの指摘

があった。

なお、教材研究の初期の段階では、就学率のデータを学校が所在する県で示そうとしていたという。しかし、それが子どもたちの理解の本質的な助けにはならないと判断して、諦めた。結果的に地域教材の開発には至らなかったものの、その必要性を吟味した上で、適切に判断することができている。

また、A 教諭は、日々の社会科授業にも変化を実感しているという。

(社会科授業において) その理由や言葉にこだわるだけ。何か1つのものに拘るってことに対しては、うん、ちょっと以前よりは、特にまあ社会科の勉強を始めてからというのは、あの一、その、変化なりグラフなり、挿絵とか、そういうものへの拘りというのは、子どもにも結構、言ってるし、自分自身も結構そういう、絵の。わざわざ教科書に、この写真を載せるには、なんらかの理由があるんだろうということで、うん。…(中略)…ちょっと結構、社会科のそういう研究授業して、まあ変わったという、意識するようになったことではありますね (A-2-38)。

A 教諭自身が、物事の「理由や言葉にこだわる」ようになったことを挙げている。またグラフ等や挿絵などの資料に注目するようになったという。事実、2014年10月20日に観察した A 教諭の「第一次世界大戦」の授業では、「戦争は、兵もお金もかかるし、人も亡くなる」ことを確認した上で、それにも関わらず「なぜ日本は戦争を続けたのか」、戦争を中止できなかった理由を問おうとした。中核課題を探究させるにあたっては、1894年と1930年の日本地図を比較し、領土拡大の事実を捉えさせるとともに、その理由を考えさせる。また当時の日本の経済状況について、子どものノートから「不景気」という言葉を拾い出し、黒板にキーワードとして赤字で示して、開戦の背景に迫らせようとした。

社会科において、事象や行為の理由を説明させることは、社会科の目標に由来する授業づくりの基本的な方法論となっている。A 教諭自身は「言葉」という表現で筆者らに説明しているが、それは科学的な「概念」に相当するものであり、教育内容の質的な改善が認められる。さらに、校長が「社会科らしさ」とみなす「資料(統計資料を含む)」の活用も積極的に行われていた。因果関係の探究、社会科学の概念の活用、資料データの分析、これら3点を関係づけることで、社会科ならではの授業が実施できている。

このような変化は、他教科の指導にも及ぶところと A 教諭は自覚しており、以下のように述べている。

他の教科は、どうかなー。特に、社会科に関連しとるか、社会科も特にそうだと思いますけど。あの理由や背景を必ず言うというのは、もうここ最近ずーっと、こだわっているところ。算数で言うても、式と答えが合っっても、なぜ、その式になったか答えれなかったらもうバツなんで、うちのクラスは。…(中略)…これがポイントとかキーワードとかって言うのは、よく使うようになりましたね (A-2-40)。

社会科だけでなく算数科でも、言葉(キーワード)に拘るようになったという。例えば、算数科のキーワードに「あたり」という言葉があるという。こういう言葉を繰り返し強調することで、「子どもが、必要なものを探してくれるようになっていく」(A-2-44)と、子どもの成長を見取っている。また A 教諭の語りでは、社会科と算数科に関する話題が交互に言及されており、社会科の研究が算数科の授業の省察を促がしていることが分かる。

こうした授業改善には、検討会における校長や管理職からの指導・助言が背景にあるが、同僚との協働も強く作用している。A 教諭は、以下のように述べる。

授業、子どもたちを貸して下さいって言って、僕が授業をしたんです。丸ごと、これ(研究授業時)と同じ一応シナリオでやったんですけど。あの、やっぱり(やってみると)子どもたちが首をかしげるシーンが何度かあったから、そこを次の日に全部修正して (A-3-12)。

研究授業に際して、あらかじめ同僚の B 教諭の学級で指導してみた。さらに、B 教諭の研究授業用の指導案を A 教諭が、自身の学級で行い、若手 B 教諭にアドバイスすることもあったという。メンターとして自覚の芽生えも伺える。

このように A 教諭は、学校のミドルリーダーとして、社会科の授業研究での学びを、社会科はもちろん、他教科を含む総合的な教科指導力の向上に役立てることができている。また、個人の専門性向上はもちろん、同僚のそれを支援する姿勢も確認できた。

資料1 A教諭の模擬授業時のワークシート(左)と研究授業時のワークシート(右)

社会科資料 名前( )

※「就学率の変化」のグラフと資料を線であらって考えてみましょう。

①政府は1886年(明治19年)前後に、授業料徴収を厳しくしました。

②1900年(明治33年)に、小学校の授業料徴収は原則として廃止されました。

③小学校の授業料が1か月50銭(1円の半分)くらいが適当であるとしている。

④明治時代の国民は貧しく、子どもも貴重な労働力でした。

⑤1877年(明治10年)の就学率  
○下位の県(22.6%~)  
青森県・鹿児島県・秋田県など  
○上位の県(~67.1%)  
大阪府・東京都・群馬県など

<就学率の変化のグラフ>

⑥明治期の一人あたりの年間所得  
1878年(明治11年) 21円  
1880年(明治13年) 40円  
1885年(明治18年) 29円  
1890年(明治23年) 41円  
1895年(明治28年) 51円  
1900年(明治33年) 81円

明治時代の就学率の変化の理由を、上の資料をもとに考えましょう。

社会科資料 名前( )

○「就学率の変化」のグラフの中の①~⑥に当てはまる資料は次のどれでしょう。( )の中に記号を書きましょう。

( ) 1886年(明治19年)前後に、政府は授業料を集めることを厳しくしました。

( ) 1900年(明治33年)に、小学校の授業料を集めることは原則として中止されました。

( ) 学校の制度ができたころ、授業料は1か月に50銭(1円の半分)くらい払わなければいけませんでした。

( ) 国民の多くは子どもに学校の教育は必要ないと思い、働かせるなどしていました。

※参考資料

明治時代の大人一人あたりの年間収入	1878年(明治11年)	21円
(明治時代の1円=現在の2万円くらい)	1880年(明治13年)	40円
	1890年(明治23年)	41円
	1900年(明治33年)	81円

明治時代の就学率の変化の理由を、上の資料をもとに説明しましょう。

(A 教諭提供の資料をもとに筆者らが加工。)

(2) 研究主任として— C教諭の場合—

Y小学校に赴任して3年目のC教諭は、以前から国語科のサークルに参加するなど、自主的な研修を行ってきた。ここでは、C教諭の研究主任としての成長を跡づけた。

C教諭は、2014年度に初めて研修主任となった。1回目のインタビューでは、「同僚の先生方に考えて欲しいことや身につけて欲しい力」を問うても、「そんな風には思ったことはない、考えたことがないので、ちょっと即答が難しい」(C-1-123)と回答した。研究主任の仕事について尋ねても、「何もしていないのかなという気もしますが」(C-1-125)と自信のない様子を見せた。当初は、リーダーというよりも、一教師としての意識が強い状況にあった。

その後、様々な研修を運営していく過程で、同僚教師に研究主任として指導・助言することの難しさが語られるようになった。2回目のインタビューで「研究主任としての悩み」を問うたところ、「言葉って難しいなと思いますね。うまく、伝わらない」(C-2-121)としながらも、以下のように語った。

うーん、こういう風に直ればいいのになとか、皆が、こうしたらいいよってことをアドバイスしているけれど、その言葉がこの先生の中に、届きませんよね。この先生から出てきた時に、またやっぱり、別の形になっている。だから、言い方が悪かったのかなあー、とか、あ、もっと具体的に図を描くとかしてあげたら良かったのかなとかは思います。でも、あんまりしすぎても、私の授業じゃないんだから、ご本人さんが決めることだから、そこまで言ってもいけないなと。でも一応ね、皆でやっているから、形としてはある程度、皆が同じくらいのものが出来上がりたいなと思っているので、そこは、悶々としています(C-2-123)。

C教諭は、社会科という未知の課題に取り組む若手教師たちが悩む姿を見ながらも、うまく指導・助言が出来ないもどかしさを吐露している。ただ第1回目に比べると、確実に視点は研修の企画者側に転換している姿が伺える。

さらに3回目のインタビューになると、「今年の立場と今までの立場と違う」(C-3-16)と述べた上で、「研修主任としての悩み」を以下のように語っている。

今年の立場で、ハハ。悩みや課題。そうですね。あの、やっぱり、コミュニケーション能力とか。どう言えば、相手が心良く取り組んでくれるか。どう言えば、皆に理解がされるか。どんなものがあれば、皆が質問なく分かってくれるか。そういうコミュニケーションについては、常に意識をして、一番そこに疲れたんじゃないかなあと思っています。まあ、研修の内容や課題なんかの整理は、校長とよく話をさせてもらっていたから、そこら辺がどうしていけばいいかというのは悩んだことはそんなにないですが。それを、いかに皆に徹底して伝えるかやってみようかというところがあったでしたね。はい (C-3-18)。

この段階に至ると、研修の企画者として明確にリーダーシップを発揮するようになってきている。「いかに皆に徹底して伝えるか」(C-3-18)の発言は、それを象徴する表現だろう。

このようにC教諭は、自身も5年生の担任＝授業者として社会科の研究授業を行うとともに、研究主任として同僚（とくに若手）への指導・助言を意識的に実施している。もともと「社会（科）の研究をするまでは、社会科って凄く嫌い」(C-2-18)だったが、課題を克服しつつ、教員間のコミュニケーションを円滑に進めるファシリテーター役も務めるようになってきている。

これらA教諭とC教諭の成長の事実から、Y小学校の校内研修の目標が、個人単位でみると、漸進的に達成されている状況が指摘できるだろう。

## 2. 組織の変化・成長

社会科の指導力は、個人はもとより、組織としても成長が認められるようになった。それは、学校内外の知恵を集約した単元・授業構成モデルと、地域のヒト・モノを活かした教材研究として体现されるに至った。

Y小学校では、研究授業の段階では、理想的な社会科授業の条件を、表1のように表現している。

教師には、知識の構造図と問いの構造図を作成して、問題解決的な単元を構成することが求められた。問題解決的な単元構成は、「自分発【であう】、社会経由（活動・体験経由）【ふかめる】、自分行【まとめる・いかす】」の3段階で構成される。【であう】は「問題提示・問いを持つ・問いの共有化」を意味し、【ふかめる】は「自力解決・集団解決」を、【まとめる・いかす】は「価値の共有化・振り返り」を求める。以上の配列で、単元と1時間の指導案を構成していくものとなっている。

表2には公開研究会で公開された単元一覧を示した。当初の授業では、必然的に身近な素材を扱わざるを得ない【であう】の段階でのみ、地域教材を取り上げていた。しかし、公開研究会の段階では、【であう】→【ふかめる】→【まとめる・いかす】を通して地域教材を取り上げ、探求の題材としている実践も見られた。例えば、4年1組では、「なぜ、119番通報は、となりの消防署ではなくZ市の消防指令センターにつながるのだろうか」を中核課題にして授業を組み立てていた。しかし教育内容が統一化する傾向にある6年生の歴史学習では、地域教材の扱いは見られなかった。

研究授業では、指導案のフォーマットにも工夫が見られた。「本時の学習」の3段階を、板書計画風に表現するフォーマットを確立することで、教師に授業構成（学習内容とその展開）を意識化、視覚化させる仕掛けが施されていた。

このような社会科授業づくりは、Y小学校の教師集団が試行錯誤の末に到達し、定式化したものである。近隣の小学校や附属小学校等の先進的な取組に学び、書籍や外部の専門家（大学教員や附属学校教員）に学びながら作り上げてきたものである。なお、授業づくりのコンセプトは、たえず修正・追加が繰り返された。筆者らの観察期間の途中にも、「子どもの考えを

表1 社会科授業づくりの要件

	問題解決的な学習過程	言語活動の充実
1	「知識の構造図」と「問いの構造図」を作成し、問題解決的な単元を構成する。	中核課題に対する自分の考えを書いて仮説(予想)を立てさせることで問題の自力解決を図る。
2	「導入単元」と「中核課題」を設定し、課題に「必然性・切実性・一貫性」をもたせる。	問題解決的な学習過程に沿って思考活動を自力解決から集団解決へと進める。
3	問題解決的な授業を展開する。	資料提示を工夫し、「比較・分類・関連づけ」させながら思考活動を促す。
4	構造的な板書を工夫し、児童の思考を整理しやすくする。	自分の考えを二文～三文で表現することで、根拠を示しながら発言する力を育成する。
5	発問を工夫し考えをゆさぶり、曖昧な思考を問い直す。	「まとめ」「振り返り」の時間を10分間確保し、学習を通して得た知識・技能を整理統合したり自他の成長に気付かせたりする。

(Y小学校の「教育研究紀要」より筆者ら作成。)



表2 公開研究会で実施された単元一覧

学年・組		教科	単元名	本時の中核課題
1年	1組	生活科	みんな みんな 大すきだよ	かぞくのために、じぶんができるしごとをみつつけよう。
	2組			ちょうせんしてみたいしごとをみつつけよう。
	3組			できるようになったしごとをしようかいしよう。
2年	1組	生活科	もっと 知りたいな 町のこと ～知りたいな！町の 「いいね！」～	発表を聞いて、町の「いいね！」をもっとふやそう。
	2組			
	3組			
3年	1組	生活科	くらしをささえるまち ではたらく人びと ～店ではたらく人びと の仕事～	なぜ、たくさんのしゅるいのカレールーをおいているのでしょうか。
	2組			たくさんの種類の品物はどこから運ばれてくるのだろうか。
4年	1組	社会科	安全なくらしを守る ～なくそう、こわい 火事～	なぜ、119番通報は、となりの消防署ではなくZ市の消防指令センターにつながるのだろうか。
	2組			消防士は、何のために訓練を行うのだろうか。
	3組			なぜ、車ではなく、救急車の方が良いのでしょうか。
5年	1組	社会科	わたしたちの食生活と 食料生産 ～水産業のさかんな地 域～	なぜ漁獲量は減っているのだろうか。
	2組			なぜ、日本の周りでは、たくさんの種類の魚をとることができるのだろうか。
	3組			養しよく業とさいばい漁業はどこがちがうのか。
6年	1組	社会科	明治維新から世界の中 の日本へ ～新政府による政治～	新政府はなぜ、廃藩置県を行う必要があったのだろうか。
	2組			なぜ、就学率はすぐに高くならなかったのだろうか。

(当日の配布資料をもとに筆者ら作成。特別支援学級については省略。)

把握し、意図的指名をしながら子どもの発言をつなぎ・組み立てていく授業」が提案され、座席表の活用が始まった。これは、校長や「学部」の教師が、校外の教育講演会で学んだことを取り入れた成果だという。

校長は、社会科の授業研究が他の取組にも与えた相乗効果を以下のように語っている。

社会科をやる時は、学年集団が1つの核になるんですね。だから、学年で教材解釈、教材研究をしていかないけん。で、問題行動も学年で取り組んでいく。学年主任を中心に取り組んでいく。…(中略) …いろいろな様々な問題とか課題を1人で背負い込むんじゃなくて、それぞれの集団、それぞれの部署、部署で、協働しながら問題を解決していく、そういう集団ができたと思います。(K-3-12)

このように社会科を中核とした授業研究を通して、個人と組織の双方で成長・変化が認められた。ただし、短期間で当初の目標がすべて達成されたわけではない。校長は、授業改善に向けて長期的に取り組もうとする学校文化をこそ根付かせる必要性を語った。

## VI. 社会科を中心とした校内研修の特質と意義

Y小学校では、①教師の総合的な教科指導力を向上させるとともに、②校内におけるリーダーの育成、③同僚間の連携強化、④学校と地域の連携強化を図ることを目指した。こうした目標群を達成するためのY小学校の選択が、社会科を中核とした校内研修を組織し、実施することだった。なぜこういう選択になるのか。

本稿の調査から見えてくる校内研修の第1の特質は、校長が「社会科」という教科の特性を理解した上で、教科の研修を学校が直面する諸課題の解決にトータルに活かそうとしていた点である。教科目標が要請する自立的な教材解釈と探究的な授業づくりを、他教科の授業づくりや組織・人間関係づくりに、さらには地域との繋がりに発展させる構図が描かれていた。

第2の特質は、国語科や算数科ほどに研修の機会に恵まれないが、他教科に比べると比較的時数の多い準中心教科の「社会科」を、巧みに利用していた点である。端的にはショック療法である。社会科は若手もベテランも苦手とする教師が多く、結果的に大半の教師がゼロから学び直さなくてはならない状況を生み出していた。社会科は、学校移転を射程に入れた組織の活性化と研修体制のリセット＝強化を、後押しすること

となった。

我が国において、特定の教科を校内研修の中核に意図的に据えることは、決して少なくないと推察される。小学校ならば、それが可能だからだ。これからは各「教科」の特性が校内研修の充実にどのように貢献しうるかを研究し、教科選択の規準や効果を実証的に明らかにしていく必要があるのではないか。Y小学校の取組は、「社会科」に焦点をあてた研修を意図的計画的に推進し、一定の成果が確かめられた点に、意義があるだろう。

## 【註】

- 1) 以下の文献では、特集が組まれている。日本教育方法学会編『授業研究と校内研修』図書文化社、2014年。
- 2) 倉本哲男「校内研修と学校改善に関するアクションリサーチカリキュラムマネジメントとレッスンスタディーの視点から」日本教育方法学会編『授業研究と校内研修』図書文化社、2014年、pp.91-103。
- 3) 柴田好章「授業洞察力を高める校内授業研究のあり方」『考える子ども』No.355、2014年、pp.18-22。
- 4) 千々布敏弥「校内研究としての授業研究の現状と課題」日本教育方法学会編『授業研究と校内研修』図書文化社、2014年、pp.10-21。
- 5) 同上書、p.19。
- 6) 秋田喜代美「教師の力量形成—協働的な知識構築と同僚性形成の場としての授業研究」21世紀COEプログラム東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター編『日本の教育と基礎学力』明石書店、2006年、pp.191-208。
- 7) 同上書、pp.205-206。
- 8) 坂本篤史『協働的な省察場面を通じた教師の学習過程』風間書房、2013年。
- 9) 藤岡完治『関わることへの意志』国土社、2000年。
- 10) 同上書、p.191。
- 11) 丸山範高『教師の学習を見据えた国語科授業実践知研究』溪水社、2014年。
- 12) 同上書、p.57。
- 13) インタビューからの引用には、便宜的に識別記号を設定した。例えば、校長（記号はKとする）の1回目インタビューにおける16番目の発言には、「K-1-16」としている。以下、3名の教諭（A・B・C）についても同様に表記する。
- 14) この点は、社会科教育学の先行研究においても指摘されている。中本和彦「教員研修における社会科授業力形成」梅津正美・原田智仁編著『教育実践学としての社会科授業研究の探求』風間書房、2015年、pp.289-309。