

# 子どもの学びを支える教師の力量

## —社会科教育実践を通して—

中 妻 雅 彦

文部科学省は、新しい時代に求められる教員像として、「学び続ける教員」を提唱している。しかし、現職教員の姿に照らしてみると、「学び続ける教員」は明確ではない。社会科教育実践に定評のあるベテラン教員の授業分析を通して、「学び続ける教員」はどのような能力が必要なのかを明らかにしたいと考え、小中高の教員の授業研究を行った。その結果、現職教員をモデルとした「学び続ける教員」は、教科指導に優れた実践的指導力を有する教員であり、実践的指導力の基本は、教材研究と子ども研究によることがわかってきた。さらに、「学び続ける教員」を育てるためには、教員を専門職として位置づけることが必要である。

キーワード：学び続ける教員、教材研究、子ども研究、実践的指導力、専門職

The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology presents a policy of “teachers to keep learning” for a new era. However, when considering the status of current teachers, we cannot specifically define what “teachers to keep learning” are. Through the analysis of classes conducted by experienced teachers with well-established teaching methods of social studies, I have researched classes in elementary, junior high and high schools in order to reveal what abilities teachers are required to have. In this study, I will demonstrate that teachers in a new era need to have excellent leadership skills to teach a subject and these leadership skills are acquired by researching teaching materials and observing children in class. I will also discuss how important the status of teachers is recognized as a profession, to nurture “teachers to keep learning”.

Key words : Teachers to keep learning, Teaching materials research, Children research, Educational leadership, Professional teacher

### 1. 本稿の目的

「学び続ける教員」という言葉が、教育界、特に公立学校では、これからの社会に貢献する教員像として語られることが多い。「学び続ける教員」は、平成24年8月28日に出された中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」で使われるようになった。答申では、現状と課題として、「新たな学びを支える教員の養成と、学び続ける教員像の確立が求められている」と述べている。「新たな学びを支える教員の養成」は、大学教育における教員養成段階から初任者研修をはじめとした教員研修によ

る教員養成と教員研修の諸課題と今後の方策を述べており、大学での教員養成と教育委員会による教員研修が分断され、教員が初任者研修以後も学びを続けられる体制が不十分であるので、教員が教職生活全体にわたって学び続けられる意欲を持つ仕組みを構築する必要があると述べている。大学における教員養成と教育委員会の教員研修が段差なく、続けられることを目指しているといえる。一方の「学び続ける教員」の具体像はどうであろうか。答申では、その姿を、「教員は、教職生活全体を通じて、実践的指導力等を高めるとともに、社会の急速な進展の中で知識・技能が陳腐化しないよう絶えざる刷新が必要であり、『学び続ける教員

像』を確立する必要がある。このような教員の姿は、子どもたちの模範ともなる」としている。実践的指導力の向上と知識・技能の刷新が求められていることは理解できるが、これは、どのような時代であっても必要なことであり、社会の急速な進展と位置付けた21世紀に特に強調されることでもない。では、どのような教員像が、「学び続ける教員像」として位置づけることができるのが、本稿の課題である。

中教審答申が考える「学び続ける教員像」は、具体的に、次のような姿を述べている。

- ①社会からの尊敬・信頼を受ける教員
- ②思考力・判断力・表現力等を育成する実践的指導力を有する教員
- ③困難な課題に同僚と協働し、地域と連携して対応する教員

であり、さらに、教員の資質として次のことを挙げ、こうした資質を持った教員の養成を図ることを提言した。

- 1) 教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力（使命感や責任感、教育的愛情）
- 2) 専門職としての高度な知識・技能
  - ・教科や教職に関する高度な専門的知識（グローバル化、情報化、特別支援教育その他の新たな課題に対応できる知識・技能を含む）
  - ・新たな学びを展開できる実践的指導力（基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的学びなどをデザインできる指導力）
  - ・教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力
- 3) 総合的な人間力（豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力）

①～③と1)～3)は、ほぼ同じ内容を述べているが、①の社会からの尊敬・信頼は、一定の教職経験が必要である。この答申を基にして、各教育委員会は、教員の「指導指標」を作成し、教員の経験年数等によって、概ね「形成期（初任年から

5年程度）」「向上・発展期（6年から15年程度）」「充実期（16年以上）」等の3期に分けている。「学び続ける教員像」を考える場合、①の要素から少なくとも「向上・発展期」「充実期」の教員の姿によって、「学び続ける教員像」を明らかにする必要がある。また、子どもたちの模範ともなるということは、学校組織の中でも、授業運営、学級・学年経営の中心となる教員であり、学校において、子どもからも、同僚からも信頼される教員の姿を明らかにし、「学び続ける教員像」の具体的な姿とあり方を明らかにしたい。

また、答申が、教員養成において、学びを支える教員の養成を明確にしていることを考えると、②思考力・判断力・表現力等を育成する実践的指導力を持った教員が、「学び続ける教員像」として理解しやすいといえる。これは、学部における教育実習、教職大学院の学校実習において、重視されている内容でもあり、思考力・判断力・表現力等の育成で考えると、教科指導の実践的指導力が問われることになる。学校において優れた教科実践を積み上げてきた「向上・発展期」「充実期」の教員の授業を分析し、実践的指導力が生み出される条件を考察することは、「学び続ける教員像」を具体的に示すことになるであろう。また、それは、現在の学校における実践的指導力を持った教員のモデルを示すことにもなると考える。

## 2. 3人の実践者から学ぶ教師の役割

筆者は、子どもとの関係や子どもの現実を踏まえた授業実践の研究の一環として、草分京子<sup>1)</sup>（三重県公立小学校教員）、小林朗<sup>2)</sup>（新潟県公立中学校教員）、山本政俊<sup>3)</sup>（元北海道公立高校教員、札幌学院大学）の授業を参観し、教員の実践的指導力がどのように形成され、実際の授業場面でどう表れているのかを明らかにしてきた。この3人の教員は、それぞれの校種で、優れた社会科教育実践を、歴史教育者協議会・日本社会科教育学会等で発表し、多くの実践報告を執筆している<sup>4)</sup>。筆者は、この3人の実践者の出版された実践報告を読むだけでなく、研究会や訪問で直接実践報告を聞き、また、授業参観をして、授業を中心とした3人の

教員の姿や役割を学んだ。3人は、共に教職生活の殆どを学級担任、教科担任として過ごしてきており、教育実践に対する評価も高い。また、筆者の授業参観時の管理職からの評価も高く、職場や地域からも信頼されていることがわかる。「充実期」まで、長く授業を中心に学校を支えてきた教員である。授業や学級経営を中心にして学校の中で力を発揮してきた3人から学ぶことによって、教員が学ぶとは何か、『学び続ける教員像』に必要な力は何かを考える。

草分の社会科授業は、子どもが、直接教材に触れたり、学んだりすることが軸となって、授業が構成されている。そのための学校、地域を中心とした教材研究の深さが授業の核となっている。例えば、松阪市立天白小学校の「ぞうれっしゃ」、同市立小野江小学校の「松浦武一郎」とアイヌ文化、津空襲などである<sup>5)</sup>。これらの教材化にあたり、実際に「ぞうれっしゃ」に乗った子どもたちや津空襲を経験した市民から、草分が聞き取りをして、教材を構成し、その内容を子どもの発達に合わせて教材化している。さらに、その経験者を学校に招き、直接子どもたちが、聞き取ることによって、学習する価値をより身近に感じさせ、学習意欲を高めて、子どもたちの学習成果となる文集や地図などを著している。適切な教材研究によって、実践的指導力を高めているといえる。また、前述した教室に学ぶ価値のある人々を招いたり、朝食の実物を活用したりする直接体験的な学習、石碑などの資料を子どもと一緒に読みながら草分も学習者となって学びを進める探究的な学習、体験を知識として整理するために作文などを「書く」学習とそれを学級通信にして「読む」活動などの子どもが主人公となる学習など、子どもの学習に対する適切な配慮をしながら、学習意欲を高めるといふ子ども研究による実践的指導力を感じることができる。

小林は、「歴史日記」と「二者択一の討論」を歴史学習に取り入れている。筆者の参観した「歴史日記」の授業からは、「①生徒の現実、生活と学習の実態を把握、分析し、授業方法や授業技術を明確にすること。②教材研究を土台とし、①で分析した生徒の現実に合わせて、学習課題を作ること」の2点を学ぶことができた<sup>6)</sup>。特に、②の教材研

究は、参観授業の学習指導案の半分を、「生徒と教材観」「指導の構想 新潟の文明開化」が占めており、地域教材を中心とした教材研究の深さを示している<sup>7)</sup>。全国的な典型教材を補完する地域教材によって、子どもに学習内容をより身近に感じさせ、学習する価値を意識することによって、学習を構成している。草分と共通する教材研究が、実践的指導力の土台となっている。また、子どもの生活している地域に引き付けて、典型教材を考えさせるために「歴史日記」という学習方法を考え、子どもの学習成果である「歴史日記」の内容を、子どもの疑問を解決し、討論によって、相互評価する授業方法を実践している。その背景には、小林が、孤立し、同調圧力によって自分自身を表現できない中学生の現実があるとし、授業の中で孤立や同調圧力を振り払える授業方法として、「歴史日記」を取り入れている<sup>8)</sup>。子どもの現実を捉え、子どもの学習状況を配慮しながら、学習方法を工夫し、学習意欲を高めるといふ子ども研究による実践的指導力の表れであり、草分と共通するものである。

山本は、「高校生と考えた憲法・平和の授業」を『歴史地理教育』に2019年4月から連載している。その中で、「通信で生徒とつながる」(『歴史地理教育』No.895、2019年6月)は、授業に苦しみ、高校生とどのように授業を作ってきたのかが書かれている。「生徒の気持ちや掴めない」山本が、学習意欲がわからない高校生とのやり取りの中で、教科通信をきっかけに、通信の記事「授業あれこれ」や紙上討論によって、子どもの学習意欲を高め、学習する喜びをつくり出している。全力で生徒たちに立ち向かっていったとき、目の色が変わると山本も記しているように、子ども研究によって、授業が変わり、分かるようにすることが実践的指導力となっている。筆者が参観した高校2年生日本史の授業では、子どもの立場を「満蒙開拓に対する時局講演会に参加した三男」とすることで、子どもの当事者性と共感を大切にした授業が取り組まれていたが、その背景として、貧しい農家の現状などを自作の学習資料で考えさせていた。3年生政治経済の授業では、自衛隊のPKO派遣を、自作の資料や国会審議の映像資料によって考えさせていた<sup>9)</sup>。様々な条件のある高校生が理解できるよ

うに資料を整理し、提示するためには、歴史学や現代社会への深い洞察力や研究的な視野が求められる。特に、18歳選挙権が実施された高校では、主権者としての高校生を育てることが求められており、深い教材研究に基づき、調べて分かる資料と授業方法が必要になっている。

草分、小林、山本に共通する教材研究と子ども研究の深さは、多様な授業方法を生み出し、子どもたちが意欲的に授業に参加し、確かな学習成果をつくり出している。『学び続ける教員像』の具体像の①社会からの尊敬・信頼を受ける教員 ②思考力・判断力・表現力等を育成する実践的指導力を有する教員 ③困難な課題に同僚と協働し、地域と連携して対応する教員のどれも兼ね備えていると考えるが、特に、②思考力・判断力・表現力等を育成する実践的指導力を有する教員として必要な力が、教材研究と子ども研究であることを、授業実践を参観することによって学ぶことができた。具体的には、「学び続ける教員」の資質の「専門職としての高度な知識・技能」の内容を、「教科や教職に関する高度な専門的知識」「新たな学びを展開できる実践的指導力」「教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力」を挙げている。草分、小林、山本が示した教材研究と子ども研究は、専門的知識に裏付けられなければならないことであり、学習意欲を高め、学習成果を著している適切な授業方法の工夫と活用は、新たな学びを展開し進める内容となっている。教材研究と子ども研究が、「学び続ける教員」として育ち、成長するために必要な力であることがわかる。

### 3. 教材研究、子ども研究で、「学び続ける教員」に

教材研究、子ども研究は、従来から言われている言葉であり、新しいイメージを描くことは難しい。教員として当たり前のことだからである。しかし、授業研究や教員研修の内容を聞くと、多面的・多角的な事象を考察すると言われても、何となく納得できない雰囲気がある。それは、社会科教育が、社会や地域の現実や現象を学ぶ教科であるにもかかわらず、子どもが学ぶ教材が定型化しているこ

とによって、話し合いなどで語られる子どもの発言も定型化していることにあるからであろう。これらの原因は、教員の多忙化によって研究時間が減少したことによる教材等の開発の後退、教科書を全て教えなければならないという教科書使用の圧力、「アクティブ・ラーニング」による授業方法の定型化と画一化などが挙げられる。この状況について、子安潤は、教授活動の画一化による学習活動の画一化を述べ、小学校社会科の課題を長く続く画一化定型化を打ち破ることと指摘し、小学校社会科の基本問題として、「行政中心の学習」「情報産業の偏りをただす」「日本中心主義をずらす」「見方・考え方の観点の再検討」を挙げ、地域の今を教材化することが画一化を打ち破る基本と述べている<sup>10)</sup>。この指摘は、小学校だけでなく、中学校にも共通している問題である。小林は、参観した授業の指導案の中で、パターン化したアクティブ・ラーニングに対して、生徒が主人公になり、主体的に取り組める社会科・歴史授業を構想したいと述べ、子安の指摘と同様のことを述べている。高校教員であった山本は、「主体的・対話的で深い学び」の授業は、クラスづくり・学年づくり・学校づくりなしには考えられないとし、強圧的・管理的な教室空間では、ユニークな発言や本音を引き出せないと述べている<sup>11)</sup>。画一化定型化した空間では、子どもの学びは広がらないのである。

子安は、画一化を打ち破る基本と指摘する地域の今を教材化するために、現実を批判的に想像するまなざしが必要であり、地域に貢献した偉人という枠組みで地域を見ないこと、定型的反応を想定したアクティブ・ラーニングを止めること、子どもの関心に呼応した授業の展開を挙げている<sup>12)</sup>。これを、参観した3人の実践で検証してみると、草分は、朝食と給食の比較によって、子どもの生活を授業の軸にしている。また、空襲体験者の聞き取りは、平和に対するメッセージでもあり、画一的な見方をずらすことにつながっている。「国産の朝ご飯を食べよう」「戦争は大変だけど、平和が大事」という定型的な問題把握ではなく、朝食と給食と比較することによって、国内で生産される食糧自給の問題を子どもの生活感覚に依拠して考えさせ、その問題を「書く」ことによって、子どもの

思考を概念化する学習となっている。空襲体験者の聞き取りも同様に、直接の体験者の言葉を子どもの生活レベルで受け止めさせ、「書く」ことによる概念化がなされている。小林の「文明開化日記」は、子どもを文明開化に沸く東京に出かけた新潟の武士と設定し、書かせており、明治維新・文明開化を一方向的に肯定的に見ない視点を持たせようとしていた。明治政府の施策としての文明開化とその現象を学ぶだけでなく、旧武士階層の生活の戸惑い、新しい時代への後悔など、歴史の現実を批判的に見る視点を示している。それを、東京へ出て、「日記」を書き、新潟の人々に報告する形式にして、思考の概念化を実践していた。山本の満蒙開拓に行くか、行かないかとの問題提示も、満蒙開拓、国威発揚という国策に対しての批判的な視点があることを示す学習問題となっていて、生徒に深く考えさせることができていた。このように3人の授業は、子安が指摘する社会科教育の問題を克服する授業展開となっていたが、その土台となったのは、前述したように3人の深い教材研究であった。教材研究は、地域・歴史の現実を重視することが必要であり、さらに子どもの生活レベルで考えさせ、それを概念化することによって、画一化定型化した授業を克服することができるのであり、「学び続ける教員」の基本は、深い教材研究にあるといえよう。

子ども研究では、学級通信、教科通信の活用による授業・学級づくりをはじめ、3人の教員は、様々な学習指導・生活指導を実践しているが、参観した授業での子どもの学習参加、授業方法に特質を見ることができる。草分のグループ学習による話し合い活動は、問題解決を一つにまとめるのではなく、疑問は疑問として残すことによって、一人ひとりの子どもの意見や考えを尊重していた。小林の実践では、疑問をまずは、生徒同士で考えさせ、生徒の関係を重視していた。「歴史日記」の総合評価では、班ごとの評価だけでなく、生徒一人ひとりの評価を最後に表明させることによって、意見を一つにまとめるのではなく、一人ひとりの意見や考えを尊重することになっていた。これは、校種を超えて、草分の授業とも共通する実践であった。山本の授業は、生徒の討論を見ることは出来

なかったが、生徒の判断を引き出し、判断した結果を少数派から発表させることによって、話し合いを深めるための教員としての配慮を見ることができた。これらのことは、小林が、「自分自身を表現しない生徒」、山本が、「自分を出せる空間がないと、生徒は自己の意見を開示しない」と分析している教室の現実の子ども研究から選択した授業方法であり、草分の授業を参観するたびに学ぶのは、草分が把握している子どもの生活の現状を基に選択した授業方法である。子安は、画一化を打ち破る観点の一つが、「個々の子どもの関心に呼応して授業展開すること<sup>13)</sup>」だと述べている。個々の子どもとして子どもを捉えること、「集団」としてとらえ一人ひとりの子どもを集団のなかに埋没させてしまう傾向があるが、子ども研究は、一人ひとりの子どもと学習集団の研究である。3人の教員の実践からは、学級集団の中で一人ひとりの子どもをどう生かすのかを実践的に研究することが、「学び続ける教員」の基本となることがわかる。

#### 4. 専門職としての教員に

「学び続ける教員」を育成するために、前述した答申は、「教職生活全体を通じた一体的な改革、学び続ける教員を支援する仕組みづくりを進める際の視点は以下のとおりである」とし、教員養成教育や多様な人材確保を提案しているが、現職教員には、「大学の知を活用した現職研修の充実を図るとともに、生涯にわたり教員の資質能力向上を可視化する仕組み」と述べているだけである。現職教員にとって最も重要であり、伝統的に日本の教員の力量形成を進めてきたと評価されている校内研究・授業研究には触れていない。校内研究・授業研究を軽視して、現職教員の力量形成を目指すことは不可能である。様々な制約がある中でも、月1回、あるいは、それ以上の授業研究をする小学校は多いし、中学校でも年に数回以上の授業研究に取り組むことは珍しいことではない。校内研究・授業研究は、教員が子どもや地域の状況を基に、教育実践の質を高めていくための自律的集団的な機会であるからこそ、長い期間に渡って、日本の学校で取り組まれてきている。教職にある共通の職業

集団が、校内研究・授業研究を進めることは、職業人としての教育実践への省察の機会であると共に、絶え間なく変化し、成長する子どもや学問の到達、社会の変化に対応する教員としての技術や技術を可能にする思考を形成する場でもあった。教員が、専門職として信頼されるには、第一に、教育実践への高い知識と技術を持つことであり、それを学校の同僚や教員集団に依拠して高めてきたのが、校内研究・授業研究である。そして、校内研究・授業研究で語られてきた内容は、子どもの現実から考えることから始まる子ども研究と教材研究であった<sup>14)</sup>。子ども研究、教材研究は、3人の授業から学ぶことができた「学び続ける教員」に必要な条件であった。専門職としての教師は、絶え間なく教師として、人間として成長する努力が不可欠である<sup>15)</sup>と言われている。専門職としての教員を目指すための校内研究・授業研究による成長が、「学び続ける教員」の姿を明確にしていくことになるであろう。3人の社会科教員は、それを具現化していると考えることができよう。

## 注

- 1) 中妻雅彦「草分京子さんから学ぶ教師の役割」(『弘前大学教育学部紀要』第118号、179pp～187pp、平成29年10月)
- 2) 中妻雅彦「生徒の現実に応える中学校歴史学習の可能性—小林朗の「歴史日記」実践を通して」(『弘前大学大学院教育学研究科教職実践専攻(教職大学院)年報』創刊号、1pp～8pp、2019年3月)
- 3) 中妻雅彦「生徒を生かす—山本政俊さんの授業から—」(『北海道歴史教室』No.203、68pp～72pp、2017年10月)
- 4) 草分京子には、「小学校の歴史の授業づくり—子どもたちに寄り添い未来を切り開く歴史学習」(『歴史地理教育』No.852、2016年7月、歴史教育者協議会)、「学校給食は地域と学校をつなぐ教材の宝庫」(『食農教育』No.54、2007年4月、農山漁村文化協会)など、小林朗には、「第1節 ネット社会の中で孤立する中学生に歴史の楽しさを実感させる授業を—実践「原始人日記」を書こう—」(『社会科教育の今を問い、未来を拓く』日本社会科教育学会編、2016年11月、東洋館出版社)、「あなたは会津へ行くか、越後に残るか—上杉氏の会津転封—」(『歴史地理教育』No.888、2018年12月、歴史地理教育者協議会)など、山本政俊には、『高校生と考えた憲法・平和の授業(1) 平和学習のある見学旅行』(『歴史地理教育』No.893、2019年4月、歴史教育者協議会)、「未来を生きる子どもたちをどう育てるか」(『歴史地理教育』No.859、2017年1月)などがある。
- 5) 中妻雅彦「草分京子さんから学ぶ教師の役割」(185pp)
- 6) 中妻雅彦「生徒の現実に応える中学校歴史学習の可能性—小林朗の「歴史日記」実践を通して」(5pp)
- 7) 同上(2pp)
- 8) 同上(2～3pp)
- 9) 中妻雅彦「生徒を生かす—山本政俊さんの授業から—」(69～71pp)
- 10) 子安潤「授業の画一化の仕掛けをほどこ—小学校社会科教育の課題」(『歴史地理教育』No.892、2019年3月増刊号、歴史教育者協議会)
- 11) 山本政俊「主体的・対話的で深い学びのある授業の追求—満蒙開拓を例に—」(『北海道歴史教室』No.203、2017年10月、北海道歴史教育者協議会)
- 12) 子安潤「授業の画一化の仕掛けをほどこ—小学校社会科教育の課題」)
- 13) 同上(136pp)
- 14) 坂井俊樹「第1章 社会科教育の新たな発展と教師の専門性」(『小学校社会科教員の専門性育成(第三版)』8～11pp、2019年3月、教育出版)
- 15) 同上(11pp)