

第72回（2023年度）全国社会科教育学会 全国研究大会（岡山大学）
シンポジウム「社会科教師教育研究は、教師の成長にいかに関与するか」

これからの時代の社会科教師研究の意義と可能性
—自律した社会科教師を支援するために—

2023年11月18日
静岡大学 村井大介

本発表の概要と構成

大会テーマ：「社会科教育研究は、教師の成長にいかに寄与しうるか」

シンポジウム：「社会科教師教育研究は、教師の成長にいかに寄与しうるか」

【概要】 社会科教師を対象にした研究（＝社会科教師研究）を行ってきた者の立場から、社会科教師研究の意義と可能性、さらには、そこから見えてくる問題を提起することを通して、シンポジウムのテーマ、さらには、大会テーマの問いを探究する。

【構成】

1. 本発表の目的と前提
2. 社会科教師研究の動向
3. 質的な社会科教師研究の意義
（①真理の転回 ②社会的な希望の構成 ③自律性の促進）
4. 「教師の成長」と社会科教師研究の関係性
5. 問題提起—課題と可能性—
（①研究の言説の受容 ②多様な質的研究の実現）
6. 結論

青で参照した資料を示す

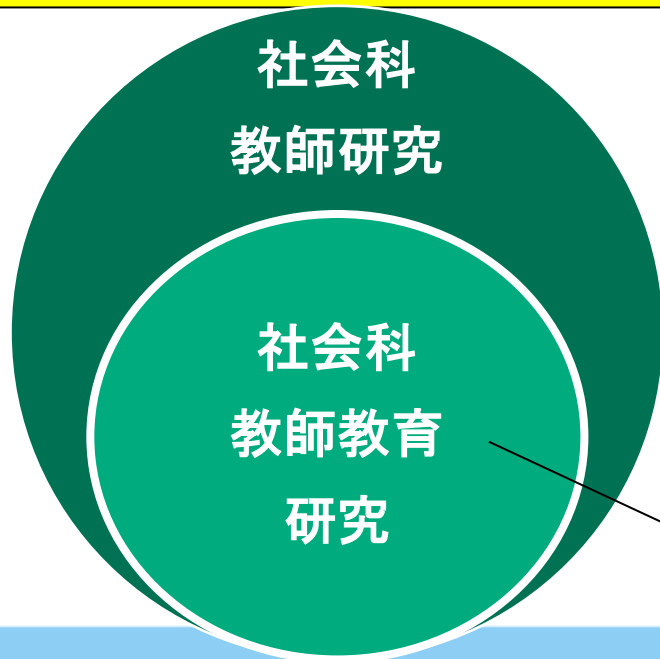
黄で発表者の考察を示す

本発表の目的と前提

大会テーマ：「社会科教育研究は、教師の成長にいかに寄与しうるか」

シンポジウム：「社会科教師教育研究は、教師の成長にいかに寄与しうるか」

本発表の目的は、これまでの社会科教師を対象にした研究が、教師の専門性・専門職性に対して何を提起し、研究方法として何を確立してきたのかを概観することを通して、これからの時代に重要になる社会科教師研究の意義と可能性の一端を明らかにすることである。



【前提1】

狭義の「社会科教師教育研究」を社会科の教員養成・教員研修に関する研究とした場合、ここではその前提になるような、社会科教師を対象にした研究について検討する。(=「社会科教師研究」)

教員養成、教員研修、等

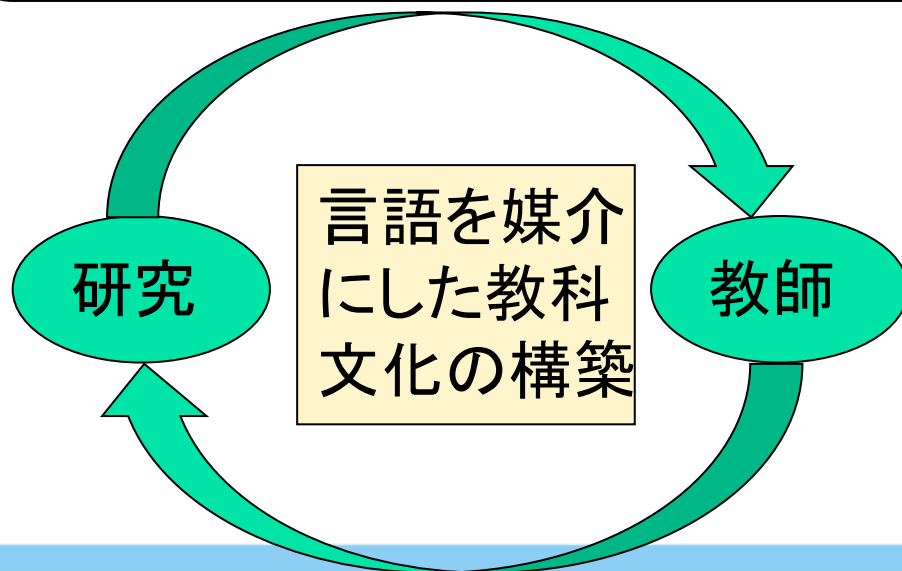
本発表の目的と前提

大会テーマ：「社会科教育研究は、教師の成長にいかに寄与しうるか」

シンポジウム：「社会科教師教育研究は、教師の成長にいかに寄与しうるか」

⇒ 社会科教育の研究は、教師に何をなしているのか

本発表の目的は、これまでの社会科教師を対象にした研究が、教師の専門性・専門職性に対して何を提起し、研究方法として何を確立してきたのかを概観することを通して、これからの時代に重要になる社会科教師研究の意義と可能性の一端を明らかにすることである。



【前提2(仮説)】

「研究」を「言説」や「行為」と捉えることで、「教師の成長」への「寄与」を考察できるのではないか。

教育学での教師研究の動向

(参考: 今津孝次郎(2009)「教職専門職化の再検討」由布佐和子編『教師という仕事』日本図書センター, pp.373-394.)

■ 1960～70年代

「教職が職業としてどれだけ専門職としての地位を得ているか」
例)リーバーマン(1956年)の専門職論

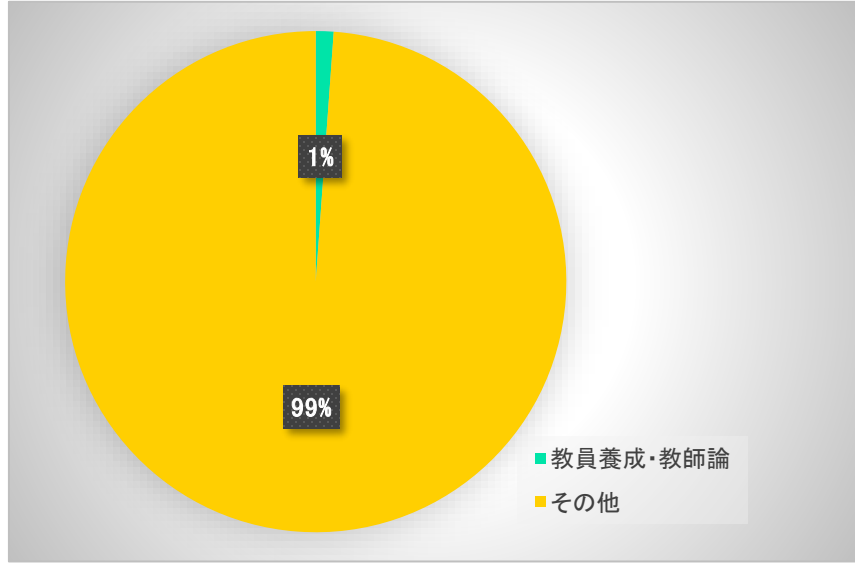
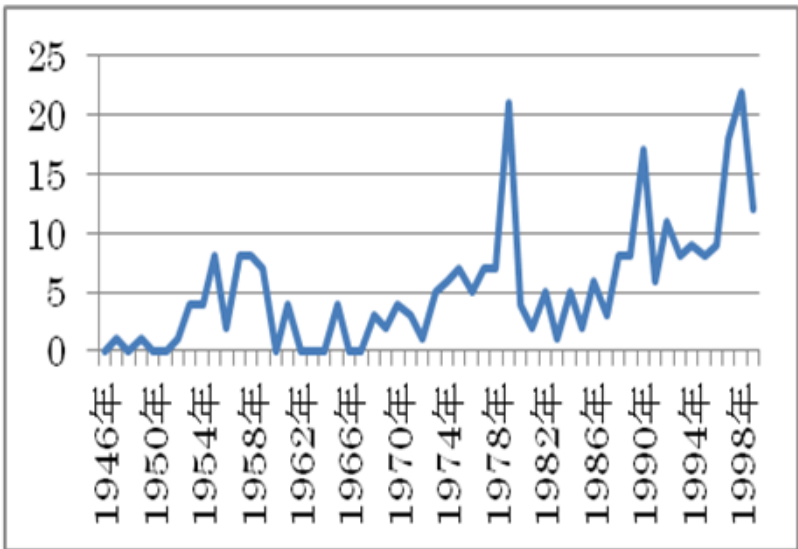
■ 1980年代以降

「教師が生徒に対して教育行為を行う場合に, どれだけ専門的知識・技術を用いるか」

「最近30年間の世界各国の教師教育研究と教師教育改革は、ショーンの提示した新しい専門家像に基づく「反省的(省察的)教師(reflective teacher)」とショーマンの提示した「PCK」(授業に翻案された教科内容の知識)の2つの概念によって推進されてきたと言っても過言ではない」

(佐藤学(2017)「教職の専門職性と専門性」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社, pp.8-9.)

社会科教育研究での教師研究の展開 (~1999年)



- ・日本社会科教育学会(1970)『社会科文献目録:1946-1967』『社会科教育研究』No.29, pp.1-160 (第1集の改訂版)
- ・社会科教育文献目録編集委員会(1980)『社会科教育文献目録 第2集:1968-1979』日本社会科教育学会。
- ・社会科教育文献目録編集委員会(1990)『社会科教育文献目録 第3集:1980-1989』日本社会科教育学会。
- ・日本社会科教育学会(2000)『社会科教育文献目録 第4集:1990-1999』日本社会科教育学会。

『社会科教育文献目録』(第1集～第4集)には1946年から1999年までの社会科に関する文献 25,055 本が収録されている。「教員養成・教師論」(第1集, 第2集), 「教員養成」(第3集, 第4集)という項目で社会科の教師研究に関する文献を掲載しているが, この項目に該当する文献は 287 本であり, 全文献数(25,055)の 1.15%である。

近年の実証的な教師研究の展開

(ライフヒストリーやナラティブに着目した研究について)

グッドソンの研究

「教師の成長, およびカリキュラムの進展を理解し, それをうまく結びつけるためにもっとも必要なことは, 教師が重要だと考えていることをよく知ることである」

(アイヴァー・グッドソン&パット・サイクス, 高井良健一・山田浩之・藤井泰・白松賢訳(2006)『ライフヒストリーの教育学 実践から方法論まで』昭和堂,p.86)

国内での研究の展開

- ・山崎準二(2002)『教師のライフコース研究』創風社。
- ・高井良健一(2015)『教師のライフストーリー』勁草書房。
- ・藤原顕・遠藤瑛子・松崎正治(2006)『国語科教師の実践的知識へのライフヒストリー・アプローチ』溪水社。 など

社会科教育での研究の展開

- ・久保田貢(2007)「『机化』する子どもたちを起こす社会科教育の特質と教師の発達についての研究」『社会科教育研究』102号, pp.25-35.
- ・五十嵐誓(2011)『社会科教師の職能発達に関する研究』学事出版。 など

詳細は、村井大介(2021)「ライフストーリーにみる社会科教師の力量形成」『社会科教育論叢』第51集,pp.33-42.

2000年代以降にみられる質的な社会科教師研究は何をもたらしてきたのか？

質的な社会科教師研究の意義

- ①社会科教師の専門性に関する言説の在り方についてその真理の所在を転回したこと
- ②質的な研究として、語りを拓くことを通して、社会科教師の実現したい希望を社会的に構成してきたこと
- ③社会科教師研究が専門職としての社会科教師の自律した姿を促してきたこと

意義1：真理の所在の転回

「教師の成長, およびカリキュラムの進展を理解し, それをうまく結びつけるためにもっとも必要なことは, 教師が重要だと考えていることをよく知ることである」

(アイヴァー・グッドソン&パット・サイクス, 高井良健一・山田浩之・藤井泰・白松賢訳(2006)『ライフヒストリーの教育学 実践から方法論まで』昭和堂,p.86)

「社会科教師の専門性とは**何か**」という「本質」への問いではなく、**誰が**社会科教師の専門性について語りうるのか」という「主体」についての問いへの転換をもたらしてきたと考えられる。

これまでの社会科の言説の例

・柳田・和歌森の社会科観

「社会科とは「かしこく正しい選挙民となるにはどうすればよいか」とも表現すべき大きな問題解決学習だといえる。」

・柳田・和歌森(1953)の論じた「社会科教師の教養」

- ①「何よりもまず社会科学的な教養や見識をもつこと」
- ②「自分の住んでいる地域社会，学校をとりまく村落や都市の地域的な集団生活についての実態を分析する力を養って」おくこと
- ③「教師がもつと歴史的に敏感になること，かつそれを出発点として一層古い材料に力を惜しまずとり組んでいく努力をすること」
- ④「平素，地域社会の動向，現状というものについて十分な知識をもち，またみずからそれを調べる手だてをもっていることが必要であり，併せてこれをほかの地域のことと比較すること」

(柳田国男・和歌森太郎,1953,『社会科教育法』実業之日本社。)

これまでの社会科の研究領域では、さまざまな研究者が、「社会科の本質」や「社会科教師の専門性」を論じてきた。

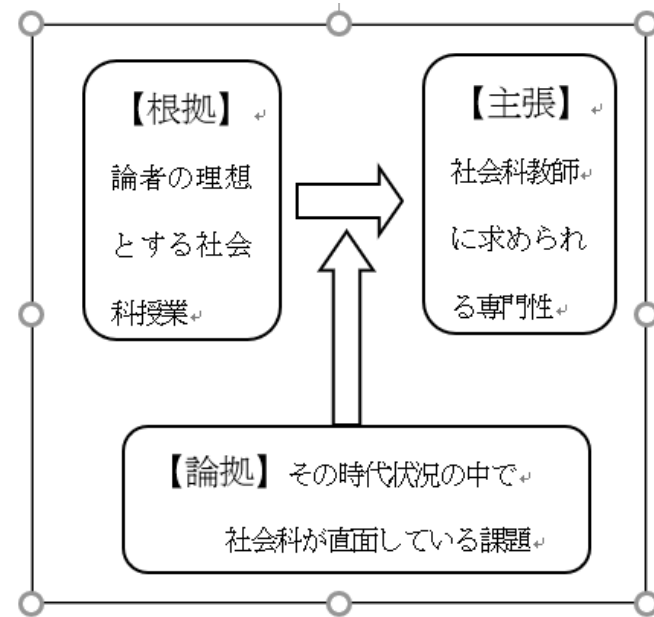
これまでの社会科の言説の課題

(村井大介(2013)「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』第31号,pp.71-85)

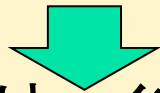
- 研究者の社会科観をもとに、「社会科の本質」や「社会科教師の専門性」が論じられてきた。



誰が如何にして「社会科の本質」や「社会科教師の専門性」を論じることができるのかについては不問にふされてきた。



教師は、「社会科の本質」や「社会科教師の専門性」に関する言説の客体に位置づけられ、自ら語る主体に位置づけられてこなかった。



質的な社会科教師の研究は、インタビューを通して教師の語りを拓くことにより、教師自身を「社会科の本質」や「社会科教師の専門性」について語る主体に位置づけてきた。

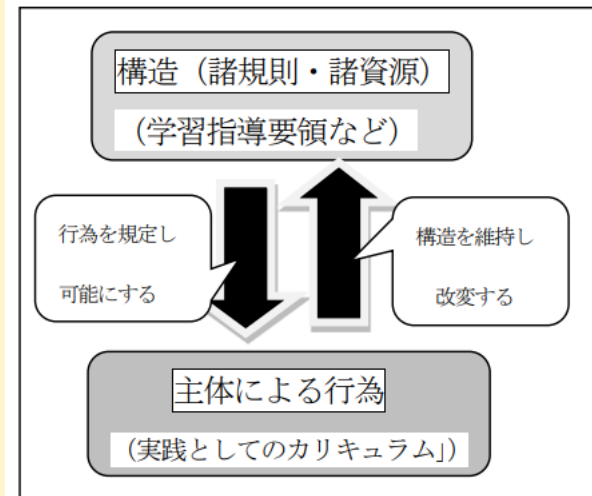
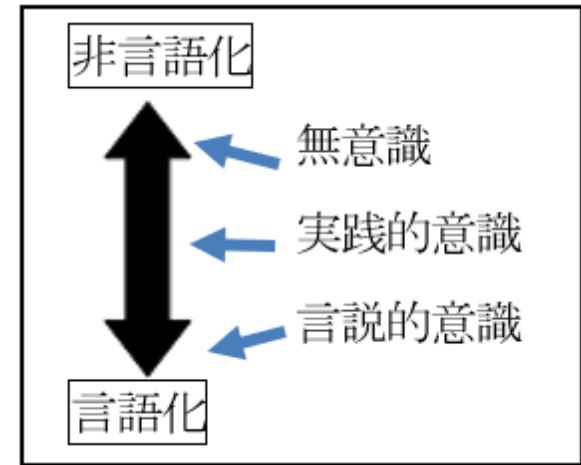
意義2: 多様な声による社会的な希望の構成

○研究方法のもつ可能性

・社会科教師研究は、セカンド・オーダー（観察者）の研究として、ファースト・オーダー（行為者）の研究の中で死角になってきた点を調査という相互行為の中で明らかにしてきた。

・問われなければ明らかにされない実践的意識や教科観を明らかにしてきた。

・社会学者のアンソニー・ギデンズ(2015)は、『社会の構造』の中で、行為主体は構造の制約を受けながらも相互行為によって絶えず構造を生産していることを「構造の二重性」という概念を通して明らかにしている。社会科教師研究は、教師の教科観や授業実践だけではなく、その背後で教師を規定する構造との向き合い方まで提起する視点を有している可能性がある。



上の二つの図は、アンソニー・ギデンズ、門田健一訳(2015)『社会の構成』勁草書房、をもとにしながら筆者作成

質的な研究としての可能性

探究のパラダイム

| | 実証主義 | ポスト実証主義 | 批判理論その他 | 構成主義 |
|------|--|--|--|-------------------------|
| 存在論 | 素朴なリアリズム—「リアルな」現実、しかしそれを把握し理解し得る | 批判的リアリズム—「リアルな」現実、しかし不完全にしか、そして、確率論的にしか把握し理解できない | 歴史的リアリズム—実際の現実には社会的、政治的、文化的、経済的、民族的、ジェンダー的な価値によって形成される；時間を追って結晶化する | 相対主義—地域的にそして具体的に構築された現実 |
| 認識論 | 二元論／客観主義；発見物は真 | 修正的二元論／客観主義；批判的伝統／コミュニティ；発見物はおそらく真 | 相互作用的／主観主義；価値媒介的発見 | 相互作用的／主観主義／つくりあげられた発見 |
| 方法論 | 実験的／操作的；仮説の検証；主として量的方法 | 修正的実験的／操作的；批判的多元論；仮説の反証可能性；質的方法を含むこともある | 対話的／弁証法的 | 解釈学的／弁証法的 |
| 探究目的 | 説明；予測と統制 | | 批判と変革；補償と解法 | 理解；再構成 |
| 声 | 意志決定者、政策立案者、変革実践者に対する情報提供者としての「公平無私の科学者」 | | 主唱者、活動家としての「変革的知識人」 | 多声的再構成の促進者としての「共感的参加者」 |

(イヴォンナ・S・リンカン&エゴン・G・グーバ、池田寛訳(2006)「パラダイムに関する論争、矛盾、そして合流の兆候」N・K・デンジン&Y・S・リンカン編、平山満義監訳『質的研究ハンドブック1巻 質的研究のパラダイムと眺望』北大路書房、pp.146-147をもとに作成。リンカン&グーバ(2006)は、最新のパラダイムとして「構成主義」の右に「参加型」を位置づけている。)

質的研究は、単なる「実証主義」に留まらず、「構成主義」や「批判理論」等といった多様な論を背景にしながら、研究そのものが多様に展開しうる可能性を有している。
(発表者は「批判理論」「構成主義」の視点を意識してきた。)

希望の社会的構成

■ 希望の定義

①「**具体的な何かを実現しようとする願い**」

(リチャード・スウェッドバーク(2009)「希望研究の系譜」東大社研・玄田有史・宇野重規編『希望を語る—社会科学の新たな地平へ』東京大学出版会, p.61)

②「**社会的な希望 (social hope) とは, 他の誰か (others) と, 希望を共有しようとする**こと。他者と共有する何かを一緒に行動して実現しようとする

(玄田有史(2010)『希望のつくり方』岩波書店, p.48)

■ 「希望」を語る意義

「さらに叶えたい「何か」が、個人にとどまらず、複数の個人によって共有されるとき、その希望は、個人の希望を超えて社会の希望となる。希望について議論を積み重ねるなか、希望を語る時、「物語」という言葉が、多くの人々から自然と口にされていることにあるとき、気づかされた。共同体にかかわる複数の個人によって共有化された希望とは、社会の望ましい変革の方向としての、社会における一つの物語である。」(玄田有史・宇野重規, 2009, 「はしがき「希望を語る」ということ」東大社研・玄田有史・宇野重規編『希望を語る』東京大学出版会, p.xviii)

教師が社会科を通して何を実現しようとしてきたのかという願いを聴き取り明らかにすることは、既存の教科言説を捉え直し、社会科への希望を社会的に構成することになる。

希望を構成することの意義

「教師のWB (Teacher Wellbeing) を育むことが、今日一層重要な取り組みとして注目が集まっている。教師WBの向上は、教師を活性化させ、モチベーション(やる気)やエネルギー(活力)、自己効力感を高めることにつながる。また、教師WBの向上は個々の教師だけでなく、地域社会レベルでもポジティブな成果を生み出すことにつながる。さらに教師WBへの投資は、教師と児童生徒の健康およびWBの向上に寄与し、最終的には学習の成果につながるということが、近年明らかになってきている。」

(森久佳「人権とウェルビーイング」百合田真樹人・矢野博之編『ユネスコ・教育を再考する』学文社, pp131-132.)

社会科への希望を社会的に構成することは、教師のWBという点でも、今後、一層重要な意味をもつと考えられる。

モデルとなる教師の事例を提起し分析することは、教員養成・研修だけでなく、教員の採用の点では教員志望者を増やすという可能性を有している。

意義3: 教師の自律性の促進

社会科教師を対象にした事例研究で、授業の主體的な行為者としての教師の姿が明らかにされることを通して、結果的に社会科教師の自律性が提起され促されてきたと考えられる。

・教師の自律性をめぐるディレンマ

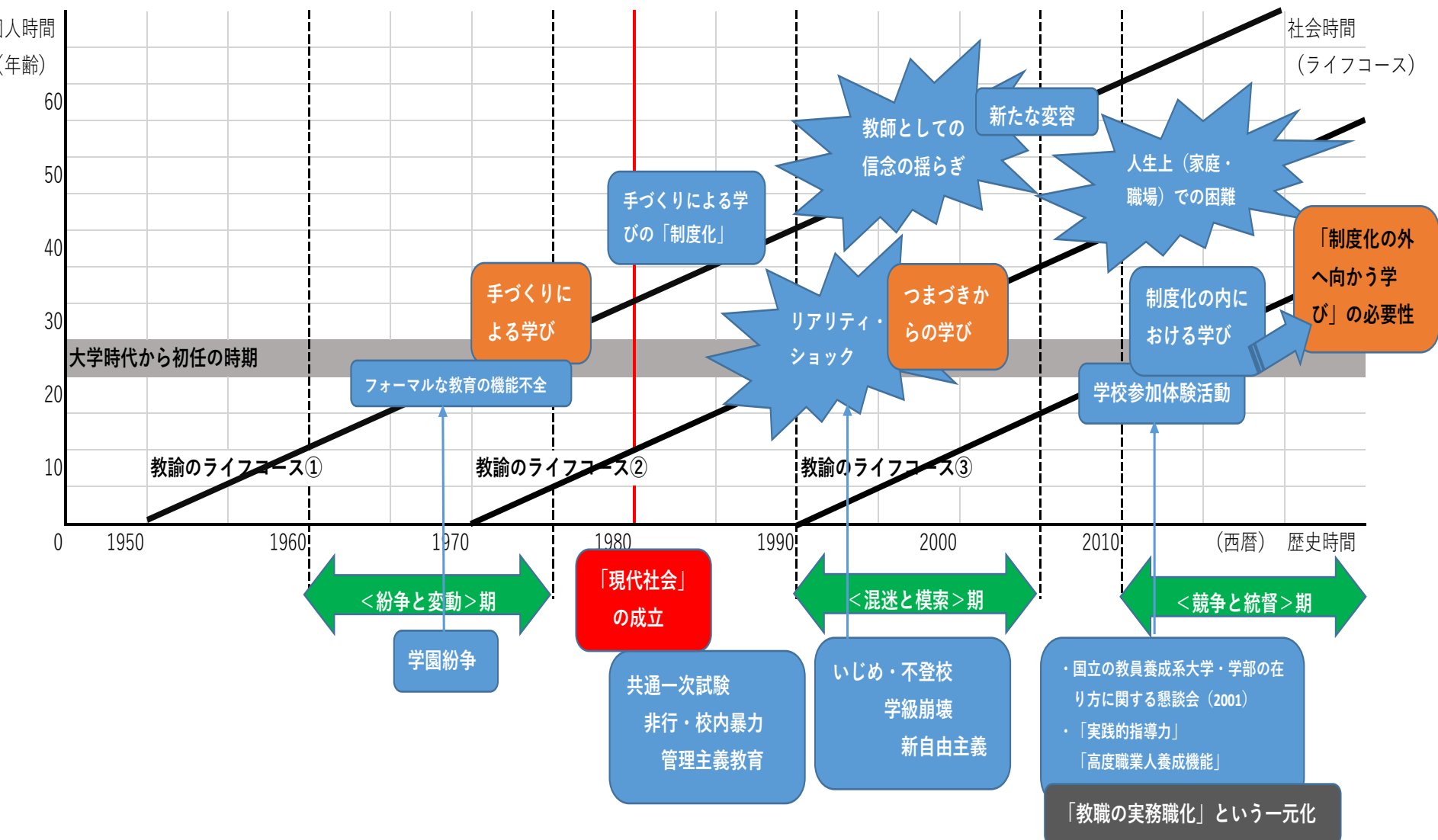
「自律性を特徴とする専門職が官僚組織で働く場合、専門職からの要求と官僚制からの要求との間に葛藤が生まれる。とくに教師の場合は官僚統制が強いだけに、専門職としての仕事と被雇用者としての責務の達成は矛盾することが少なくなく、にもかかわらずこの双方を期待されるところに教師の生き方の難しさがある。それだけにリーバーマン(Lieberman, 1956, chap. 4)が論じたように、「自律性autonomy」追求の手をゆるめると、教師みずからが「自律性」を官僚制機構にゆずりわたしてしまふ、といったことになりかねない。」(今津孝次郎(2009)「教職専門職化の再検討」由布佐和子編『教師という仕事』日本図書センター, pp.373-394.)



子どものエージェンシーの育成が重視される一方で、教師自身は、専門職からの要求と官僚制からの要求との間から自律性を喪失しやすい状況にある。

「変わりゆく社会にどう対応していくかという受動的な姿勢ではなく、どのような社会を作り上げていくかという能動的な姿勢が重要」とされ、これからの教育ではエージェンシー(変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力)の育成が重要になると唱えられている。(白井俊(2020)『OECD Education2030プロジェクトが描く教育の未来』ミネルヴァ書房)

教師の自律性のおかれている状況



山崎準二(2016)「教師教育の多元化システムの構築」佐藤学他編『学びの専門家としての教師』岩波書店、pp.165-195、をもとに作図。

教師の自律性のおかれている状況

「近年の教師教育改革実践は、表面形態の多様性にもかかわらず、実はその本質において一様性を、すなわち「**教職の実務職化**」をその同一の根とした一元化の方向に向かっている。(中略)

学生たち自身による〈手づくりによる学び〉は衰退していくばかりか、学生たちの〈制度化の外へ向かう学び〉の芽は事実上摘み取られ、皮肉にも、将来子どもたちの主体性育成に携わることになる学生たち自身の主体性そのものが次第に失われていく。それは同時に、大学自身による自らの本来的役割である研究に基礎をおいた教師教育の放棄、自由で個性的な教師教育実践組織としての主体性・自律性の喪失でもある。(中略)

教師教育分野にも、研修・講習等の「履修証明プログラム」など同様の発想が持ち込まれようとしているが、それらに通底する「地域の課題や社会のニーズ」からの出発と「実務・実業的な教育」への傾斜という目的・意図を転換し、**現在と未来の教育専門職者に相応しい「自発的なニーズ」から出発した「幅広い教養と深い専門的能力」を追求する〈学び〉を支え促すことが必要である。**」

(山崎準二(2016)「教師教育の多元化システムの構築」佐藤学他編『学びの専門家としての教師』岩波書店、pp.188-189)

現在の教育政策の中で、教師の自律性は喪失の危機にある。しかしながら、教師の自律性が「教師の成長」の根幹にある。教師の自律性があるからこそ、大学が教員養成を担い、学として社会科教育の研究が成立している。

社会科教育の発展と教師の自律性

文部事務官として日本の小学校社会科の誕生に関与した重松(1994)は、1947年頃の教師の様子を振り返り、三つに区分している。

- ①「A 主体的に日本の教育を考え、その参考として、学習指導要領試案を受け止め、発展させようとする受け止め方」をした「**主体性の強い**」教師
- ②「B 学習指導要領試案を、国が指定したものと解釈し、それに忠実であろうと考え、自分のなすべきことを、積極的に追究し、それに基づいての実践を展開する」**「惜しい」**教師
- ③「C 社会科というものに全く無関心ないしはそれを無視している人たちであって、いわば無関心であり、**独善的であり、あるいは拒否的な姿勢の教師**」

上からの指示にのみ従順なBの教師が全体の約6割、AとCが各2割をしめる中、「一人ひとりの子どもの個性的発達を追究し把握し支援する、具体的なそして系統的(体系的)な手掛かりを、明白にすることは進展しなかった」

(重松鷹泰(1994)「戦後社会科の誕生と教師に期待したこと」『日本教師教育学年報』Vol.3, pp.20-28)

日本の社会科の成立期の回顧からも、社会科教育の進展にとっても教師の自律性は不可欠であることがうかがえる。

教師の自律性に対して研究の果たしてきた役割

・概念分析の社会学

「私たちがそのつど何者でありえ、どのような経験と行為をもちうるかは、私たちがどのような概念をもちどのような記述をないするかという事柄と切り離して考えることはできないということです。そしてだからこそ専門的な知識が、その概念を通じて私たちの存在と経験、行為のあらたな可能性を作り上げ、また裁ち直していくということもありうるのです。」（浦野茂（2009）「はじめに」酒井泰斗・浦野茂・前田泰樹・中村和生編『概念分析の社会学』ナカニシヤ出版, p. v）

「SDGs」「LGBTQ」など、新しい概念が私たちの存在や経験、行為のあり方に影響を与えている。社会や教育、諸学問での様々な概念が、社会科教育そのものや、社会科教師のあり方にも影響を与えている。例えば、棚橋健治・木村博一編（2022）『社会科重要用語事典』明治図書では、「洗い流し」「PCK」「ALACT」など、社会科教師に関連の深い概念も示されている

・イアン・ハッキングの「人々を作り上げる」

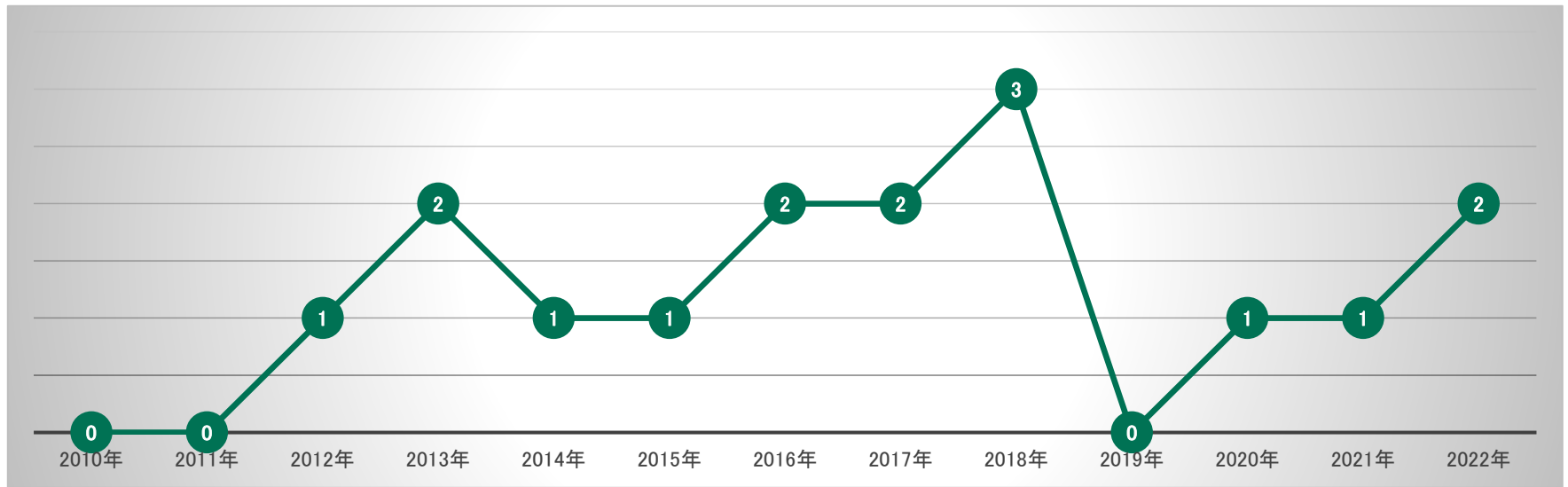
「我々が誰であるかということは、我々が過去、現在、未来に何をするかということだけではなく、我々が何をした可能性があり、何をこれからする可能性があるかということでもあるのである。「人々を作り上げること」により「人格というもの」にとっての可能性の空間を変容してしまうのだ」（イアン・ハッキング、隠岐さや香訳（2000）「人々を作り上げる」『現代思想』vol.28-1, p.121）

「ゲートキーパー」「カリキュラム・ディベロッパー」「カリキュラム・メーカー」「反省的実践家」「実践研究者としての教師」など、教師についての新たな概念の提起が新たな教師としての可能性を創出してきたと考えられる。ただし誰がどのように提起するかによって、「学び続ける教員」の実態が「学ばせ続けさせられる教員」になってしまうこともあるのではないか。

教師の自律性を支える概念の提起の重要性 —「ゲートキーピング」の例—

「教師が主体的な調節者となること(=ゲートキーピング)が、カリキュラムがどんな形態をとっているかなどといったことよりも、実際のカリキュラムや授業にとってより重要だと思われるのである。」

(スティーブン・J・ソントン, 渡部竜也・山田秀和・田中伸・堀田諭訳(2012)『教師のゲートキーピング』春風社,p.30.)



CiNiiで2023年11月7日に「社会科 ゲートキーピング」で検索した結果の論文の本数(計16件)

「教師の成長」と社会科教師研究の関係性

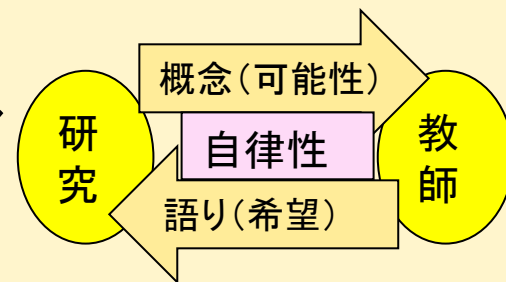
—社会科教師研究を行ってきた—研究者の視点として—

【「教師の成長」の特徴について】

- 「教師の成長」のためにも、教師が重要だと考えていることを明らかにする必要がある(=社会科教師研究)。
- 社会科教師の「成長」の根源には、その教師自身が何を実現したいのかという社会科教師としての希望(願い)がある。
- 社会科教師の専門職性や成長の基盤には、自律性がある。
- 社会科教師の成長は、社会科の教科そのものの発展にも直結している。

【社会科教師研究は「教師の成長」に対して何をなしているか】

- 教師の語りを拓くことで、教師を社会科を語る主体に位置づけ、社会科教師の希望を社会的に構成するとともに、他の教師のモデルになるような事例を提起してきた。
- 新たな概念を提起することを通して、社会科教師としての、新たな存在や経験、行為の可能性をもたらしてきた。
- 以上の二つを通して、社会科教師の自律を支援している。



問題提起1 研究の言説は受容されているか

シンポジウム:「社会科教師教育研究は、教師の成長にいかに寄与しているか」

社会科教師の「成長」(＝何かを実現したいという願い)を支える言葉に社会科教師教育研究・社会科教育研究はなり得ているのか。

■ 今津(2010)の提起する教育言説を検討する際の6つの課題

1 一定の教育言説がいつごろ創出され、その創出者は誰であり、どのような機関や組織であったか。

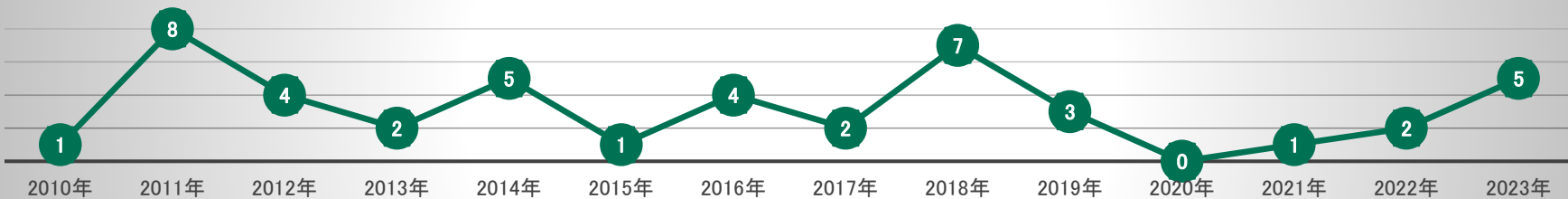
2 それに対して批判的な見解を示し、さらにはそれにとって代わって影響力を発揮しようとする「対抗言説」が、誰(何)によってどのように影響力を発揮しようとする「対抗言説」が、誰(何)によってどのように対置されたか。

3 せめぎあう教育言説がどのようにしてメディアで取り上げられ、流通し広がっていったか。

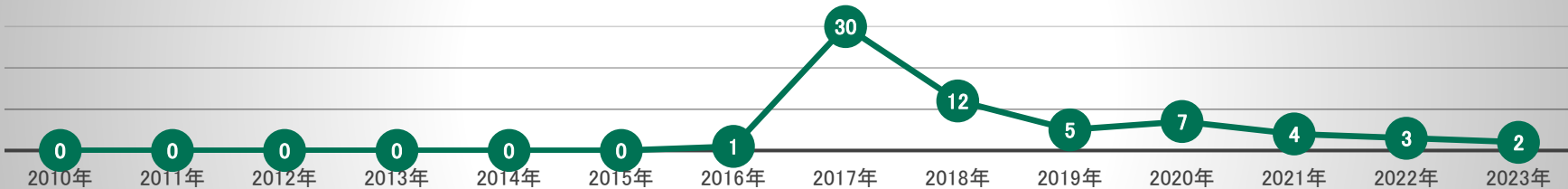
4 教育言説は、立法や行政、司法にいかなる影響力をもたらしたか。逆に、立法や行政や司法が教育言説の教義化にどうはたらいたか。

5 教育言説はどのような教育実践をどのように導き出したか。

6 教育言説の「教義化」において、学問はいかなる役割を果たしたか。



↑ 社会的な概念と研究の蓄積(例:「ESD」)



↑ 行政の提起する概念と研究の蓄積(例:「主体的・対話的で深い学び」)

いずれもCiNiiで2023年11月7日に「社会科教育 ESD」、「社会科教育 主体的・対話的で深い学び」で検索した結果の論文の本数(ESDは計45件、主体的・対話的で深い学びは64件)

社会科教育研究も行政の提起する言説の影響を受けやすい傾向にある。教師の自律性を守る上でも、「教師の成長」に関するどのような言説がどのように生成され受容されているのかを教師自身が自覚できるようにしていくことも、これからの社会科教師教育(教員養成・教員研修)では重要になるのではないかと。

問題提起2 多様な質的研究をいかに展開するか

シンポジウム:「社会科教師教育研究は、教師の成長にいかに寄与しうるか」

「教師の成長」に寄与しうるような社会科教育の多様な質的研究のパラダイムの基盤をいかに確立するのか。

→学会が社会科教育の質的研究の基準を示していくことが考えられる。

【参考】「看護学の質的研究のための教育資源提供ネットワーク」が質的研究のガイドライン、報告基準として日本語版SRQRを公表している。SRQRは、質的研究の報告に関する明確な基準を示すことで、質的研究のあらゆる側面の透明性を向上させることを目的としている。(https://quarin.jp/guideline/srqr 最終確認2023年11月7日)

■ 日本語版 Standards for Reporting Qualitative Research (SRQR)

【タイトルと抄録】S1 タイトル／S2 抄録

【序論】S3 問題の明確化／S4 目的またはリサーチクエスチョン

【方法】S5 質的アプローチと研究パラダイム／S6 研究者の特性と再帰性／S7 文脈／S8 サンプルング方法／S9 人を対象とした倫理問題／S10 データ収集方法／S11 データ収集の手段及び技法／S12 研究の単位／S13 データ処理／S14 データ分析／S15 信頼性を高めるための手法

【結果／知見】S16 統合と解釈／S17 実証的データへのリンク

【考察】S18 先行研究との統合,示唆,移転可能性,その分野への貢献／S19 限界

【その他】S20 利益相反／S21 資金源

日本語版SRQRの一部抜粋

| NO. | トピック | 項目 |
|-----|-----------------|---|
| S5 | 質的アプローチと研究パラダイム | 質的アプローチ(例:エスノグラフィー, グラウンデッド・セオリー, ケース・スタディ, 現象学, ナラティブ・リサーチ)および必要に応じて指針となる理論. 研究パラダイム(例:ポスト実証主義, 構成主義/解釈主義)を特定することも推奨される. 理論的根拠 |
| S6 | 研究者の特性と再帰性 | 個人的属性, 資格/経験, 参加者との関係, 仮定および/または前提条件を含む, 研究に影響を与えるかもしれない研究者の特性. 研究者の疑問, アプローチ, 方法, 結果, および/または転移可能性の特性と研究の間にある潜在的または実際の相互作用. |
| S7 | 文脈 | 設定/場および重要な文脈を反映している要因. 理論的根拠 |
| S8 | サンプリング方法 | 研究対象者, 文献あるいは現象はどのように, またなぜ選択されたのか. これ以上サンプリングする必要はないと判断した基準(例. サンプリングの飽和). 理論的根拠 |

- S5-S8は、これまでの社会科教育の質的な研究の発表でも、あまり言及されていない場合も見られるのではないか(自己の反省も含む)
- 「社会科教師教育研究は、教師の成長にいかに寄与しうるか」という問いの「いかに」という点を考慮すると、多様なパラダイムの質的研究が進めば、「実証」だけではなく、「構成」、「批判」などの多様な方法から「教師の成長」に寄与できるのではないか。

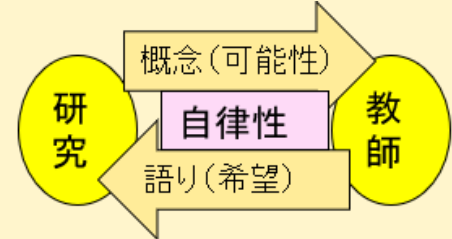
大会テーマ：「社会科教育研究は、教師の成長にいかに関与しうるか」
シンポジウム：「社会科教師教育研究は、教師の成長にいかに関与しうるか」

結論

本発表の目的は、これまでの社会科教師を対象にした研究が、教師の専門性・専門職性に対して何を提起し、研究方法として何を確立してきたのかを概観することを通して、これからの時代に重要になる社会科教師研究の意義と可能性の一端を明らかにすることである。

意義【社会科教師研究は「教師の成長」に対して何をなしているか】(再掲)

- 教師の語りを拓くことで、教師を社会科を語る主体に位置づけ、社会科教師の希望を社会的に構成するとともに、他の教師のモデルになるような事例を提起してきた。
- 新たな概念を提起することを通して、社会科教師としての、新たな存在や経験、行為の可能性をもたらしてきた。
- 以上の二つを通して、社会科教師の自律を支援している。



課題と可能性

- 研究で生成した言説が社会科教師にどこまで受容されているのかという課題がある。教師の自律性を守る上でも、「教師の成長」に関するどのような言説をどのように受容しているのか、実現したい何かを如何に形成しているのかを、教員養成・教員研修で自覚する経験をもつことが重要になると考えられる。
- 多様なパラダイムの質的研究が進めば、「実証」だけではなく、「構成」、「批判」などの多様な方法から「教師の成長」に関与できる可能性がある。こうした可能性を実現するには、学会が社会科教育の質的研究の基準を示していくことが重要になると考えられる。



ご清聴、ありがとうございました

写真は、静岡県清水町の柿田川公園にて発表者が撮影した富士山の湧水。富士山の雨や雪が湧水になって地上にでるまでに26～28年かかるといわれている(新卒22歳の社会科教師が50歳になる頃！)。

この発表は、村井大介(2018)『公民科教師のライフストーリー研究』(博士論文)の研究成果の一部ももとにしています。また、科学研究費の助成を得て実施している研究(20H01633「大学の教員養成における「省察」言説の生成・受容とその問題に関する総合的研究」、及び、23K12765「どのようにすれば教師は授業で社会問題を取り上げることができるようになるか」)の成果の一部ももとにしています。)