

附属中学校と連携した指導法に関する科目のあり方

－「公民科教育法」を事例として－

Effects of Cooperation with an Attached School in Teachers Education :
In Case of “Pedagogy of Citizenship”

岩野 清美

IWANO Kiyomi

(和歌山大学教育学部社会科教育教室)

抄録

本研究の目的は、大学の教員養成における指導法に関する科目について、附属中学校と連携して行うことの有効性を検討することである。具体的には、筆者が2011年度後期に担当した「公民科教育法」(以下、「本科目」)の授業において、附属中学校3年生の授業を教材として用い、授業の問題を分析し、改善を図るための方策を身につけさせることを目的とした講義を行った。受講生のほとんどが教育実習を経験していたが、本科目スタート時の学生の授業評価は印象評価にとどまり、改善のための提案も授業技術に偏っていた。講義を通して学生は授業分析、改善を行う際の視点を獲得したのみならず、教育や教師としてのありようについての考えにも深まりが見られた。これが本研究の成果である。今後の課題は、学生同士の相互作用が学生の学びに与える影響を検討すること、課題の量の2点である。

キーワード：指導法に関する科目、附属中学校との連携、授業分析、授業改善の方策

0. はじめに

本研究の目的は、筆者が2011年度後期に担当した公民科教育法(以下、本科目)を事例に、指導法に関する科目(○P科目)の教材として附属中学校での授業を題材として用いることの効果について検討することである。

はじめに、本科目に対する受講生の反応の一部を紹介する。このアンケートは全15回の授業終了後にとったものである。

図1、表1に示すとおり、本科目に対する受講生の評価はおおむね好評であった。しかし、附属中学校と連携して○P科目を構成することが、教員養成という文脈でとらえたときに、学生の学びにどのような意味をもたであろうか。この点を検討するために、本研究の目的と研究計画(1.)を示したあと、教師の教授活動に視点をおいた授業分析に関する講義の実際(2.)、生徒の学習活動に視点をおいた授業分析に関する講義の実際(3.)について述べ、本科目全体を通じた学生の学び(4.)について検討する。

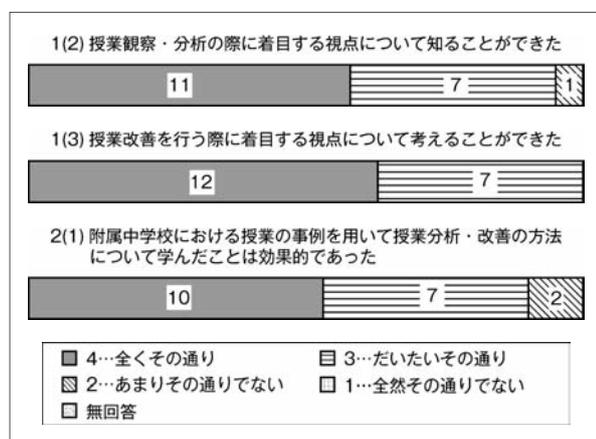


図1 本科目に対する学生の反応(アンケートより)
(単位：人、受講者19名)

表1 本科目に対する学生の反応

(アンケート自由記述より)

(前略) 授業改善の方策として、指導案・知識の構造図・問いの構造図などを作ったのだが、最も苦労したのが2種類の構造図だった。これを作っている段階で、教育実習中のことを何度も思い出し、安易な発問を繰り返していたことを猛省した。これらの活動を通して、少しずつながらも授業を分析する目が養われてきただろうかと思う。また、授業づくりの姿勢という面でも目標の設定のしかたや、発問構造について学ぶことができて、これからはそういう部分を大切にしていこうと思った。(後略)(3回生：A)

この授業では、今までの授業ではしてこなかったことがたくさんできました。授業評価の仕方や、子どもの授業に対する反応の評価まで、実践例を通して、自分も考えることができました。授業や子どもの意見を評価するとなると、実践者の授業をする意図や授業を受ける子どもの様子を知る必要があります。(中略)

なにより、生の授業を通して、授業づくり、評価の仕方などを学べたことがよい経験となりました。ただ単に、グループでお互いの意見を共有させようという意図のみでグループワークを取り入れるのではなく、何を目的としてお互いに意見を共有させるのか、教師側もしっかりとした理由をもって使っていないといけないと思います。そう考えると、教師の「出」というのは本当に大事で、いつ、何を言うかも想定して授業をつくれるようになりたいです。(3回生：B)

1. 本研究の目的と研究計画

1. 1. 本研究の目的

本研究の目的は、「授業の問題を分析し、改善を図るための方策を身につけさせる」ことを目的とした大学の教員養成における指導法の授業を、附属中学校と連携して行うことの有効性を検討することである。

新任教師13人の1年間を追跡したCarreによれば、新任教師がはじめにぶつかる課題は、「リソースの所在がわからない」、「自己研修の方策を心得ていない」ことだという¹。日本における新任教師の追跡を行った佐藤も、「子どもとの対応の難しさ」に加え、「『教える』という概念の未熟さ」「授業の問題を的確に診断できない」ことを困難点として指摘している²。これらの指摘は、大学における教師教育において、「教える」(子どもが「学ぶ」)ということについて見つめ直させるとともに、授業の問題を分析し、改善を図るための方策を身につけさせることの必要性を示唆している。

そのための手だてとしては、学生に実際の授業の問題を分析し、改善案を作成させることが考えられる。そこで本研究では、附属中学校があるという本学の良さを活かし、附属中学校と連携した〇P科目のあり方について検討する。

1. 2. 本科目の概要

本科目は、高等学校公民〇P科目(金曜4限・後期)である。標準履修年次は2~4回生となっているが、時間割の関係上、受講生は全員が3回生以上であり、そのほとんどが教育実習を経験している。また、学生たちは「社会・公民科教育法」の授業で、高等学校公民科の目標、内容、基本的な授業設計、生徒の学びの評価の方法について学んでいる。本科目はそれらの前提にたち、授業分析・改善の方法を身につけさせることを目的としたものである。

2. 教師の教授活動に視点をおいた授業分析に関する講義の実践

2. 1. 目的

授業において生徒が獲得する知識の質と、それに対応した発問の質に関する知識を獲得し、実際に授業分析を行うことで、教師の教授活動に視点をおいた授業分析のスキルを身につけるとともに、その改善案を提案できる。

2. 2. 方法

2. 2. 1. 実施時期

2011年10月14日(金)第2回授業~2011年12月2日(金)第8回授業

ただし、第4回授業は附属中学校での授業観察・データ収集の準備、第5回授業は附属中学校での授業観察・データ収集にあてため、全5回。

2. 2. 2. 手続き

授業分析の対象としたのは、2011年8月25日(木)、26日(金)に附属中学校3年B組で行われた「家族と社会生活」(公民的分野、授業者：山口康平教諭)の授業である。本授業は単元「わたしたちの生活と現代社会」に含まれ、「最も小さな家族」としての社会を切り口に現代社会の特色と課題を探究することを目標としている。山口教諭と筆者は、2011年7月に授業内容についての打ち合わせを行った。また、本科目受講者のうち5名が附属中学校の実習生として分析対象授業を参観するとともに、VTRによる記録を行った。

本科目の講義は、毎回、講義と演習形式で行った。詳細は、2. 2. 3. 講義の内容で述べる。

学生の学びを評価する資料としては、学生が作成した「本時の改善策」を用いる。具体的には、以下の2つの資料である。

表2 学生の学びを評価する資料

| 時 期 | 内 容 |
|----------|---|
| 第2回授業 | 「家族と社会生活」の授業のVTRを全員で視聴したあと個人で作成した「授業の改善策」 |
| 第8回授業終了後 | 「家族と社会生活」の授業の改善策として提示させた指導案(最終レポートとして課した) |

この2つの改善策を比較・検討することで学生の学びを評価する。

2. 2. 3. 講義の内容

○第2回授業

全員で「家族と社会生活」の授業VTRを視聴し、個人で「気づいたこと」と改善策を出させた。

○第3回授業

前回提出した「気づいたこと」の検討を行った。その結果、観察者によって「気づいたこと」が異なる点があることに気づいた。学生による授業の気づきについて、主な相違点を以下に示す。

表3 学生による授業の気づきにおける相違点

| |
|---|
| ○教師の話し方 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 淡々とした口調で授業を進めるのではなく、言葉に抑揚をつけたり、身振り手振りを使って生徒を飽きさせず、授業にひきつけている。 ・ 単調すぎて、興味をそそられない。…私なら飽きる。 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 先生の授業の進め方、話し方が丁寧。 ・ テンポが速く、生徒が途中から完全に置いていかれてる感じがした。 |
| ○発問の際の指名 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 発問の際、いきなり当てるのではなく、まず全体に問いかけをしてから個人に当てている。 ・ 教師からの問いかけが1人の生徒のみに向けられていることが多いことが気になった。 |
| ○生徒の発言の拾い方 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 資料の読み取りなどをさせて発表させるときに、生徒の言葉を補うなどの支援をしている。 ・ 問いかけに対し、答えを教師が自分で言ってしまう。 |
| ○生徒の目標への到達 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 授業の最後に、簡潔に本時の授業で理解すべきこと、教員のメッセージが示されていた。 ・ 生徒は静かに授業を聞いているようだが、反応が薄いため、どれだけ理解できているかがわかりにくい。 ・ 生徒の問題意識をわかせるくふうに欠けている。 |

これらの相違点に気づくことで、印象批判ではなく、授業の事実を確かめる必要性に気づかせた。

また、授業の構成要素（目標、授業方法（発問構造）、学習活動、授業技術、資料）について講義を行い、学生たちが提示した授業の改善策のほとんどが、発言の機会（生徒の発言の機会を増やす）と授業技術レベルのものであり、授業（＝生徒の学び）の本質的改善にはつながりにくいものであることをおさえた。

（課題：授業記録作成（授業の文字起こし））

○第6回授業

授業の質を測る指標の1つとして、授業で生徒が獲得した知識の質³があることを紹介し、作成した授業記録にもとづいて、授業で提示された知識の確定、分類、構造化を行った。

○第7回授業

授業で生徒が獲得する知識の質を向上させる手だてとしての発問の質について講義を行い、前回作成した知識の構造図と対応させながら、分析対象授業の問い

の構造図を作成し、分析対象授業の課題についての話し合いを行った。

（課題：分析対象授業の改善案としての指導案作成）

○第8回授業

各自が作成した分析対象授業の改善案を検討しあつた。

（課題：検討を踏まえ、指導案の作成（最終レポート））

2.2.4. 分析方法

学生が作成した「本時の改善策」に示された手だてが、授業の構成要素（本時目標、学習内容、授業方法（発問構造）、学習活動、授業技術）のどれに関するものかを分析した。

2.3. 結果

表4、表5に、「家族と社会生活」の授業に対して初見で学生が提示した改善策と、最終レポートで提示された改善策を示す。

表4 「家族と社会生活」初見で学生が提示した改善策

| 改 善 策 | | 指摘した人数 |
|----------------|--------------------|--------|
| 学習内容 | 学習内容 | 3 |
| | 発問のくふう | 1 |
| 授業方法 (発問構造) | 自分の問題としてとらえさせる | 1 |
| | 発言の機会 | 11 |
| | 教えすぎ | 3 |
| 授業技術 | 板書 | 9 |
| | 話し方(声・視線・生徒のイメージ化) | 7 |
| | 指示・質問の仕方 | 6 |
| | 資料提示 | 3 |
| | ワークシート | 3 |

(延べ人数。レポート提出者17人)

表5 「家族と社会生活」最終レポートに提示された改善策

| 改 善 策 | | 指摘した人数 |
|----------------|---------------------------|--------|
| 学習内容 | 知識の精選 | 4 |
| 授業方法 (発問構造) | 説明的知識・高次の分析的知識を獲得させるための問い | 10 |
| | なぜ疑問 | 3 |
| | 自分の問題としてとらえさせる | 4 |
| 学習活動 | 言語活動 | 4 |
| | 協同学習 | 2 |
| | 資料の読み取り | 1 |
| | 学びの方法をつかませる | 1 |
| 授業技術 | 時間短縮のくふう | 1 |
| | 板書 | 1 |
| | スモールステップ | 1 |
| | 具体的な事実の補足(イメージ化) | 1 |

(延べ人数。初見レポート提出者17人分)

2.4. 考察

表4、表5に示したように、学生が考えた改善策は、授業技術から、授業方法（なかでも、獲得させたい知識の質に着目した問いの質）へと大きくシフトしてい

る。また、第2回～第8回の講義では直接扱っていないが、学習活動、なかでも、教室における生徒相互の関わり合いに着目した学習活動を本時案レベルで取り入れている学生が少なくないことが着目される。

附属中学校における生の授業を学習材として、その問題を分析することで、より本質的な授業改善のためのスキルを獲得したことが、このような変化につながったと考えられる。

3. 生徒の学習活動に視点をおいた授業分析に関する講義の実際

3. 1. 目的

生徒の学習活動の設計に関する知識を獲得し、実際に授業分析を行うことで、生徒の学習活動に視点をおいた授業分析のスキルを身につけるとともに、その改善案を提案できる。

3. 2. 方法

3. 2. 1. 実施時期

2011年12月9日（金）第9回授業～2012年2月3日（金）第15回授業

ただし、第12回授業は、地歴科教育法（岸本美緒氏による『教科書で教える』授業のために）との合同授業のため、本科目としての講義は行っていない。そのため、授業回数は全6回。

3. 2. 2. 手続き

授業分析の対象としたのは、2011年11月2日（水）、附属中学校3年生A～D組で行われた、地方自治単元「どうなる？ どうする？！ 貴志川線」(授業者：山口康平教諭)である。本授業の目的は、和歌山電鐵貴志川線という身近な事例を学習材として、子どもたちが地方自治について学ぶとともに、社会参画や、社会における「公正」についての考えを深めることである。山口教諭と筆者は、2011年8月以降、本授業についての打ち合わせの機会をたびたびもった。本授業は、本科目受講者のうち18名が授業観察、データ収集に参加し、VTRによる撮影、班ごとの話し合いの筆記による記録と録音を行った。

講義は、毎回、講義と演習形式で行った。詳細は、

3. 2. 3. 講義の内容で述べる。

学生の学びを評価する資料としては、最終レポートを用いる。最終レポートの課題は、以下の通りである。

公民科教育法最終レポート課題

子どもが自ら学ぶ授業づくり、子どもの学びを支援する授業づくりに自分はどう取り組みますか。公民科教育法の講義で学んだことを踏まえて論じなさい。

3. 2. 3. 講義の内容

○第9回授業

新学習指導要領で新たに示された「現代社会の見方・考え方」のうち「公正」を取り上げ、分析対象授業で、地方自治における「公正」がどのように扱われているかについて検討した。また、生徒の話し合い活動におけるテーマ設定の方法について解説した。

○第10回授業

現在の地方自治について、特に住民－行政の協働関係構築に関する研究の成果⁴を紹介し、学習材としての和歌山電鐵貴志川線の価値と、単元設計における事例（学習材）選択の方法について解説した。また、社会科の授業における話し合い活動の意義と課題について解説した。

（課題：分析対象授業での生徒の話し合いの文字起こし）

○第11回授業

社会科授業における「主体的で民主的な価値観形成の原理」⁵を紹介し、「批判・調整」と「社会的形成」という2つの原理が具体的にどういうことか、生徒の話し合いの記録をもとに検討した。

（課題：生徒の話し合いの評価）

○第13回授業

生徒の話し合いの記録を評価した結果、生徒は必ずしも「主体的で民主的な価値観形成の原理」に基づいた話し合いをしているとはいえないことが明らかになった(表6参照)。そこで子どもの発言記録を読み取る方法の基本を示したうえで、話し合い記録をもとに、話し合いを深めるための教師の「出」について検討した。

○第14回授業

新学習指導要領のキーワードのひとつでもある、生徒の「社会参画」をめぐる社会科授業理論のいくつかを紹介するとともに、現在の研究上の課題を示した。その上で、分析対象授業における生徒の学びを見取るために、田村明氏が示す「市民参加の9段階」⁶を指標として用い、生徒の単元終了後の感想をもとに生徒の学びを見取る実習を行った。

表6 学生が評価した生徒の話し合いのようす

| A 価値観を批判的に相互検証する | | B 互いに承認可能な価値に基づく価値観の調整を行う | | C 自己と他者の存在を前提とし、社会的過程を経る | |
|------------------|--------|---------------------------|--------|--------------------------|--------|
| できている | できていない | できている | できていない | できている | できていない |
| 40人 | 96人 | 45人 | 91人 | 12班 | 25班 |
| 29% | 71% | 33% | 67% | 32% | 68% |

(課題：単元終了後の感想から、生徒の学びの評価)

○第15回授業

生徒の単元終了後の感想の評価から、生徒は必ずしも、単元をとおして「社会参画」に関する認識を深めているとはいえないことが明らかになった(表7参照)。そこで、単元全体の設計の重要性について、解説を行った。

3.2.4. 分析方法

学生が提出した最終レポートに示された授業づくりについての取り組みが、授業の構成要素(教師の教育観、教科の目標、本時目標、学習内容、授業方法(発問構造)、教材、学習活動、授業技術、評価、教師のあり方)のどれに関するものかを分析した。

3.3. 結果

表8に、最終レポートに示された「子どもが自ら学ぶ授業」、「子どもの学びを支援する授業」への取り組みを示す。

3.4. 考察

表から、次のことが指摘できる。第一に、学生たちが本科目をとおして、教育観や社会科教育観(教科の目標)、そして、教師としてのあり方についての考えを

深めていることである。3.1. 目的、3.2. 3. 講義の内容に示したとおり、本科目での学習内容は、生徒の学習活動の設計に関する知識を獲得し、実際に授業分析を行うことで、生徒の学習活動に視点をおいた授業分析のスキルを身につけるとともに、その改善案を提案できることである。学生の教育や教師としてのあり方についての考え方の変容を直接的にねらったものではない。しかし、そのような本科目におけるレポートで学生が自らの教育観や教師としてのあり方について言及したことは、授業分析を通して1つの授業についてじっくりと考えることが、学生の学びを促したことを示唆している。

次に、2.4. 考察とも重なるが、授業方法(発問構造)の重要性に関する学生の認識である。

社会科の授業に関しては、「材料7分に腕3分」と言われることがある。子どもに探究させたい社会事象(学習内容)について、その本質を探究することのできる教材(材料)を見つけ出すことこそ大切という意味である。本科目で取り上げた分析対象授業での教材、和歌山電鉄貴志川線は、生徒にとっての身近さ、社会科学の成果への到達可能性、そして学習指導要領に示された「社会の見方・考え方」に迫りうるものとして優れたものであることを、第9回、第10回の講義では解

表7 分析対象授業における生徒の「社会参画」に関する認識

| | | | | | | | |
|---------|----|------|-------|-----|------|-------|----|
| ①(学習なし) | 7人 | 市民参加 | ①関心 | 18人 | 市民主体 | ⑦市民提案 | 8人 |
| | | | ②知識 | 19人 | | ⑧市民運営 | 0人 |
| | | | ③意見提出 | 22人 | | ⑨市民実行 | 0人 |
| | | | ④意見交換 | 1人 | | | |

(①～⑨は田村明氏が示す「市民参加の9段階」による)

表8 最終レポートに示された「子どもが自ら学ぶ授業づくり」「子どもの学びを支援する授業づくり」に自分が取り組むこと

| | | 指摘した人数 | | | 指摘した人数 |
|------------|---------------------|--------|-------------------|-----------------|-----------|
| 教育観 | 教師と生徒がともに作りあげる授業づくり | 4 | 教材 | 教材研究 | 1 |
| | 子ども同士の学びが重要 | 6 | | 身近な教材 | 5 |
| 教科の目標 | 生徒自ら社会について考える | 6 | 学習活動 | 社会科学の成果に到達できる教材 | 3 |
| | 主権者としての自覚 | 3 | | グループワーク(話し合い) | 11 |
| | 質のよい探究 | 8 | | 協同学習 | 1 |
| | 自らの考えを構築できる | 3 | | 話し合いの視点の明示 | 1 |
| | 社会的過程の経験 | 5 | | 資料活用 | 1 |
| | 考え方の習得 | 3 | | 授業技術 | 教師の支援の必要性 |
| 学習内容 | 学習内容の設定 | 7 | 話し合いにおける教師の「出」 | | 12 |
| | 質の高い知識 | 4 | 民主的な議論や話し合いを成立させる | | 3 |
| | 知識の精選・構造化 | 4 | 生徒の全員参加を促すでだて | | 2 |
| 授業方法(発問構造) | 授業設計の重要性 | 5 | 評価 | 子どもの学びの評価 | 6 |
| | 発問 | 12 | | 話し合いに対する評価基準の明示 | 3 |
| | 話し合いのテーマ | 1 | 教師のあり方 | 自己評価の活用 | 1 |
| | 切実な課題設定 | 1 | | 他の教師との協力関係 | 1 |
| | 知識と問いの構造(構造図の活用) | 6 | | 探究し続ける教師 | 1 |
| | 子どもに対する支援を予想した授業設計 | 2 | | | |
| | 段階を踏まえた授業設計 | 2 | | | |
| | 評価基準を明確にした授業設計 | 3 | | | |

(延べ人数。最終レポート提出者19名)

説した。しかし、分析対象授業の検討を詳細に行った学生の多くが、「自分が取り組みたいこと」として挙げたのは、授業方法（発問構造）であった。内容専門に関する知識はもちろん、それを踏まえたうえで、子どもが教材を探究していくための発問の重要性に関する学生の認識を示しているものとする。

4. 「公民科教育法」全体を通した学生の学び

4. 1. 目的

学生が本科目をとおして「学んだ」と考えていること、逆に「十分に学べなかった」と考えていることは何かを概観する。また、「附属中学校との連携が効果的ではなかった」と考えている学生の学びを検討することで、本科目改善の示唆を得る。

4. 2. 方法

本科目終了時に、学生にアンケートを行った。アンケートの目的は本科目の改善に資することであり、成績には影響しないこと、また、学生個々の学びを見取りたいことを説明した上で、記名に協力してもらうように依頼した。結果として学生は全員が記名に協力し、アンケートの回収率は100%であった。

質問項目は大きく、授業におけるあなたの学び、授業についてのあなたの意見、自由記述の3つにわかれている。それぞれの質問項目は、以下の通りである。

1 「授業におけるあなたの学び」に関する質問項目

- (1)一斉授業における授業の事実の収集方法について知ることができた。
- (2)授業観察・分析の際に着目する視点について知ることができた。
- (3)授業改善を行う際に着目する視点について知ることができた。
- (4)生徒に獲得させたい知識の質に着目した授業設計のあり方について知ることができた。
- (5)単元設計における事例の選択の方法について知ることができた。
- (6)子どもの話し合い活動におけるテーマ設定の方法について学ぶことができた。

- (7)話し合い活動における子どもの話し合いを評価する方法について学ぶことができた。
- (8)子どもの話し合いの記録から、話し合いを深めるための教師の「出」について考えることができた。
- (9)授業後の感想から子どもの学びを見取るための視点と方法について考えることができた。

2 「授業についてのあなたの意見」に関する質問項目

- (1)附属中学校における授業の事例を用いて授業分析・改善の方法について学んだことは、効果的であった。
- (2)本授業は、学生のニーズに合っている。
- (3)本授業は、内容が多すぎる。(*)
- (4)本授業は、内容が高度すぎる。(*)
- (5)授業は課題が多く、他の授業・ゼミでの学びの妨げになった。(*)
- (6)授業での課題は、学習内容を深める上で意義があった。
- (7)授業分析・改善の方法について学ぶ授業は、教育実習の前に行うべきであると思う。

(*は逆転項目)

「自由記述」に関する教示

この授業で印象に残ったこと、学んだこと、考えたこと、今後活かしていきたいこと等自由に書いてください。

データの分析にあたっては、2(1)「附属中学校における授業の事例を用いて授業分析・改善の方法について学んだことは、効果的であった」という問いに対する回答と他の質問に対する回答との相関をとった。また、「附属中学校との連携が効果的ではなかった」ととらえている学生の学びのありようを自由記述の記述内容をもとに検討を行った。

4. 3. 結果

それぞれの質問項目に対する学生の回答の集計結果を表9に示す。

また、学生が「附属中学校との連携が効果的」であ

表9 学生アンケート集計結果

| 質問 回答 | 1 | | | | | | | | | 2 | | | | | | |
|----------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (1) | (2) | (3)* | (4)* | (5)* | (6) | (7) |
| 4 | 6 | 11 | 12 | 10 | 5 | 2 | 9 | 8 | 8 | 10 | 12 | 2 | 0 | 2 | 7 | 7 |
| 3 | 10 | 7 | 7 | 7 | 10 | 7 | 8 | 8 | 9 | 7 | 7 | 7 | 9 | 6 | 10 | 5 |
| 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 4 | 9 | 1 | 2 | 2 | 2 | 0 | 7 | 9 | 7 | 1 | 4 |
| 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 1 | 4 | 1 | 3 |
| 無回答 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 平均 | 3.05 | 3.53 | 3.63 | 3.37 | 3.05 | 2.47 | 3.32 | 3.21 | 3.32 | 3.42 | 3.63 | 2.42 | 2.42 | 2.32 | 3.21 | 2.84 |
| 分散 | 16.9 | 6.8 | 4.4 | 12.4 | 9.0 | 14.7 | 12.1 | 13.2 | 8.1 | 8.6 | 4.4 | 14.6 | 6.6 | 16.1 | 11.2 | 22.5 |

4…全くその通り、3…だいたいその通り、2…あまりその通りでない、1…全然その通りでない (*は逆転項目、単位：人)

るととらえた要因はどこにあるのか、2(1)「附属中学校における授業の事例を用いて授業分析・改善の方法について学んだことは、効果的であった」という質問項目と、他の質問項目との間の相関を計算した。その結果、1(2)「授業観察・分析の際に着目する視点について知ることができた」($r=0.37, p<0.05$)、1(4)「生徒に獲得させたい知識の質に着目した授業設計のあり方について知ることができた」($r=0.68, p<0.05$)、2(2)「本授業は、学生のニーズに合っている」($r=0.64, p<0.05$)の3項目が5%有意水準で有意であった。

さらに、「附属中学校との連携が効果的ではなかった」ととらえている学生2名の自由記述を検討した。この2人の自由記述から、学習材とした附属中学校の授業と直接関係する部分を抜き出して示す。

- (前略)また、授業を見て、文字起こしをし、改善案を作っていく中で、一つの授業をどう進めて、まとめていくかが、いかに難しいことが改めて理解しました。知識の構造図や、問いの構造図を作成するのも難しく、獲得させたい知識につなげるために、どのような発問をするかや、知識のつながりを考えるのが難しく、授業を作るのが少し嫌になってしまった。(3回生：C)
- (前略)授業の改善などを考えていく部分で知識の質に注目していく必要があることを学んだ。しかし、その知識の質に関していまいち理解できず、そのために、知識の構造図もよくわからないまま終わってしまったことが、自分の中で課題として残った。(3回生：D)

2人とも、「知識の構造図」の部分が「難しい」「よくわからない」ととらえていることがわかる。それでは、「附属中学校との連携が効果的であった」ととらえている学生が、本科目のなかの「知識の構造図」を扱った部分をどのようにとらえているのか。「附属中学校との連携が効果的であった」ととらえている学生のうち、自由記述で直接知識の構造図に言及している学生は2人(AとE)しかいない。Aの感想は、**0. はじめに**で紹介しているので、Eの感想のみ示す。

- この授業で特に印象に残ったことは、知識の構造図だと思います。子どもたちがわかりやすく高次の分析的知識や説明的知識を学ぶために、どの個別的知識が必要なのかを選ぶ必要があり、(中略)大変だったからです。しかし、教育実習よりも、より深く教材について学べたと思っています。(中略)あとは、改善策の指導案とワークシートは、知識の構造図を組みたてられていたら、そこまでしんどくなく作成できることを知れたのは、一番大きく学べたことです。(後略)(3回生：E)

4. 4. 考察

表9から概括すると、学生たちが本科目を通して「学んだ」ととらえているものは、次の4点であると集約できよう。

- ・授業観察・分析、授業改善を行う際の視点
- ・知識の質に着目した授業設計のあり方
- ・子どもの学びを評価する視点と方法
- ・子どもの学びを深めるための教師の「出」

一方、学生が「学ぶことができなかった」ととらえているものは、学習における事例(学習材)の選択と、話し合いにおけるテーマ設定の方法(生徒の学習活動の設定)についてである。

授業設計の際には、社会諸科学の成果から導出される学習内容と、子どもが問いを投げかけ、探究する対象である学習材を峻別した上で、学習材の選択と、それをどのように探究させるかという学習活動の設計が重要になってくる。この点について、「学ぶことができなかった」ととらえている学生が多かったということが、本科目の課題であると考えられる。

本科目では、地方自治単元の授業を分析対象としたが、学生の地方自治に関する知識が十分ではなかったことが、その原因として考えられる。授業者が学生の学びをアセスメントし、学生の知識不足を補う手だてが必要であった。

次に、「附属中学校との連携が効果的ではなかった」ととらえている学生の学びについて検討する。

本科目は、「探究・説明」の理論をもとに授業を構成している。探究・説明社会科の基本仮説は、「単元の学習内容が、構造化された知識として提示されれば、学習内容の定着性・応用度が高まる」、「構造化された知識が問いの過程に転換できれば、社会科授業過程の設計ができる」⁷⁾である。

本科目で筆者がこれらの仮説を明示的に示すことはしていないが、上記4. 3. 結果に示したEの学生は探究・説明社会科の基本仮説をつかんでいることがわかる。それに対して、「附属中学校との連携が効果的ではなかった」と考えている2人の学生は、質問項目1(4)「生徒に獲得させたい知識の質に着目した授業設計のあり方について知ることができた」に対し、「あまりその通りでない」、「全然その通りでない」と回答しており、本科目の基本仮説について、十分な理解にいたっていないことをうかがわせている。

「附属中学校との連携が効果的ではなかった」とする学生の回答が示唆するのは、本科目の基本仮説が十分に理解できなかった、という点であり、授業者の学生の学びに対する見取りや授業そのものが十分ではなかったことを示唆していよう。

5. 今後の課題

今後の課題としては、学生に対する「隠れた前提の大きさ」が挙げられる。

社会科授業構成論の研究状況は目下、百花繚乱を呈

している。さまざまに提案されている社会科授業構成論を大きく2つに分けると、能力アプローチと概念アプローチに分けられる。さらに、概念アプローチは、目標とする社会認識の性格（横軸）と内容（縦軸）により、下記図2に示した4つに分類される。

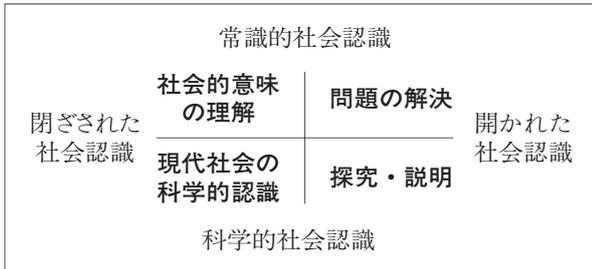


図2 概念アプローチの4分類
(森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書、1978より筆者作成)

本科目では、これらの社会科授業構成論のうち、一部（探究・説明）しか学生に示さず、それにもとづいた授業構成に習熟するような構成になっている。

もちろん、学生がどの社会科授業構成論に拠って授業づくりを行おうとも、反省的実践家としての教師が行う省察のプロセスは同じである。(技術的熟達者としての教師像を選択する学生もいるかもしれないが。)しかし、どの社会科授業構成論にたつかは、社会科の目的、育てたい社会認識がどのようなものであると考えるのかの選択と密接に関わっている。本来であれば、学生自身があまたの社会科授業構成論を比較・吟味し、子どもの状況や発達段階、学習目標に応じて、適切な授業論を選択し、それに基づいて構成された授業を実践できるように育てていく必要がある。その意味で、本科目の残された課題は大きいと言わざるを得ない。

次に、本科目での教員養成に対するアプローチのありようについての検討が必要である。

佐藤学は、「技術的熟達者」と「反省的実践家」という2つの専門職としての教師像を提示している⁸。佐藤によれば、技術的熟達者とは、目標を確定し、教育の過程を効率的に統制し、その結果を客観的に測定し、生産性を高めることをめざす教師像である。これに対し、教育の責任は必然的に教師自身に帰されるという「再帰性」と、ある教育実践をすれば必ず成果が上がるということの保証はどこにもないという「不確実性」を指摘する佐藤が、「要請される教師像」だとするのが「反省的実践家」としての教師である。教師のやる気を「目標達成型意欲」と「過程充実型意欲」に分類する鹿毛によれば、「反省的実践家」が行う教育の過程は、「所与の教育目標への一本の道筋としてあらかじめ定められているのではなく、教師が反省的な思考を繰り返し、自らが教えつつ学んでいくなかで創造されていくプロセス」⁹である。

このような反省的実践家としての教師を育てる試みも、広がりを見せつつある。たとえば、Sparks-Langerによれば、米国の教育大学では、1) 認知的アプ

チ、2) 批判的アプローチ、3) 談話的アプローチの3つの立場から反省的教師教育プログラムが運営されている¹⁰。

本科目は、これらの先行研究を踏まえ、授業観察・分析の視点と方法について学習するとともに（認知的アプローチ）、習得した授業分析の手法を用いて、対象となる授業が目標に到達する学習内容-発問構成になっているのかを批判的に考察（批判的アプローチ）することをとおして、学生が授業改善の視点と方法について学ぶことを目的として、設計・実施した。このプロセスは、全体として鹿毛のいう「反省的実践家」が行う教育の過程となるよう構成した。つまり、授業者が所与の目標という1つの方向へと学習者（学生）を導くのではなく、学生同士が話し合いなどの学習活動を通じて教えつつ学んでいくなかで、1つの授業について反省的に考察し、新たな改善策を想像していくプロセスとして本科目の授業を構成している。この学生同士の相互作用が学生の学びに与える影響を検討することが、今後の課題である。

また、学生に課した課題の多さも課題である。最終アンケートで、「授業は、課題が多く、他の授業・ゼミでの学びの妨げとなった」かを聞いた。その結果を、学生がとうとうしている免許の種別に示すと、以下の通りとなる。

表10 本科目の課題に対する学生の認識

| | 4 全く その通り | 3 だいたい その通り | 2 あまり その通り でない | 1 全然 その通り でない |
|---------------------------|-----------------|-------------------|-------------------------|------------------------|
| 中・高社会免許のみ取得予定 | 0 | 1 | 6 | 3 |
| 社会以外の教科や小学校、特別支援学校免許も取得予定 | 2 | 5 | 1 | 1 |

〔単位：人。全19名。中・高社会免許とは、中学校社会、高等学校地理歴史、高等学校公民の3種類の免許をさす。〕

表から明らかなように、学生が感じる負担感には、他の免許の取得状況が大きく影響している ($t=2.81$, $p<0.05$)。

実は、中・高社会免許のみを取得する学生と、他教科や小学校、特別支援学校の免許を取得する学生との間で、回答に大きな差が見られた質問が、もう1つある。「授業分析・改善の方法について学ぶ授業は、教育実習の前に行うべきであると思う」($t=3.23$, $p<0.05$)という質問項目で、中・高校社会免許のみ取得予定者の回答の平均が有意に高かった。つまり、中学校・高等学校の社会の免許のみの取得予定者は、「授業分析・改善について学ぶ授業は教育実習の前に行うべき」であると考える学生が多く、他教科、他校種の免許の取得予定者は「授業分析・改善について学ぶ授業は教育実習の前でなくてもよい」と考えている。全19名の受講者中、主免実習で小学校に行った者は2名であり、教育実習に行った校種と本アンケートの回答に

統計的に有意な関連を見いだすことはできなかった。しかし、小学校免許に関する○P科目のありようと、中学校・高校免許に関する○P科目のありようが異なるのかもしれない。今後の検討課題としたい。

注

- 1 C. Carre, *The First Year of Teaching*. N. Bennett&C. Carre ed. Learning to Teach, Loutage, 1993, pp.191-211
- 2 佐藤学『教室からの改革』国土社、1989
- 3 知識の質に関する先行研究は多いが、ここでは岩田一彦氏の理論（岩田一彦『地理教科書を活用した分かる授業の創造』明治図書、1984、『小学校社会科の授業設計』東京書籍、1991など）を紹介した。
- 4 主として、松野弘『地域社会形成の思想と論理』ミネルヴァ書房、2004、田村明『自治体学入門』岩波書店、2000によった。
- 5 吉村功太郎「社会的合意形成能力の育成をめざす社会科授業」全国社会科教育学会『社会科研究』第59号、2003、pp.41-50によった。
- 6 田村明、前掲書。
- 7 岩田一彦『社会科固有の授業理論・30の提言』明治図書、2001、pp.40-51
- 8 佐藤学「教師文化の創造－教育実践研究の立場から」稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会、1994、pp.21-41
- 9 鹿毛雅治「教師のやる気を支えるもの」浅田匠・生田孝至・藤岡完治編『成長する教師－教師学への誘い』金子書房、1998、pp.271-287
- 10 G.M. Sparks-Langer, *In the Eye of the Beholder : Cognitive, Critical, Narrative Approaches to Teacher Education*. L. Valli ed. *Reflective Teacher Education*, State University of New York Press, 1992, pp.147-160