

教員研修の学習効果としての 自律的な授業改善過程とその要因

— A.P マグウッドによる歴史授業改善の場合 —

渡 邊 巧
(2015年10月5日受理)

Process and Factors of Self-Directive Lesson Improvement as Learning Effectiveness by
Professional Development: In History Lesson Improvement by A.P Magwood

Takumi Watanabe

Abstract: This study aims to evaluate the effectiveness of professional development by H.L. Erickson as an educational consultant. For this purpose, this study focuses on history lesson plans presented during a usual teaching day by A.P Magwood—a social studies teacher. This study attempts to answer the following question: What factors affect lesson improvement of social studies teachers? The findings may be summarized as follows. The aim of the history lesson was “Analyzing U.S. History through concepts to better understand the present.” The teacher refined the construction of the lesson to achieve the aim. In particular, concepts used in the lesson unit changed in quality and quantity. The teacher critically examined and used the theory by the educational consultant. This research has implications for the professional development of social studies teachers.

Key words: professional development, social studies teacher, lesson improvement,
unit construction, concept

キーワード：教員研修，社会科教師，授業改善，単元構成，概念

I. はじめに

近年，教師に関する研究が注目されている。なかでも，社会科教師の実践や語りにも注目して，彼らの成長過程の調査・分析をおこなうものが多く報告されている。例えば，五十嵐誓¹⁾や中島常彦²⁾，村井大介³⁾による研究がある。先行研究では，教師の授業観等の

形成要因が，彼らの経験総体との関係から捉えられている。ここでいう経験の中に，校内外における教員研修（研究会等を含む）が含まれる。社会科教師の成長において，研修が一定の意義を持っていることが伺える。

一方，教員研修を直接対象にした研究では，研修が社会科教師の授業づくりに与えた影響を検討したものがみられる⁴⁾。例えば，中本和彦⁵⁾は，自身が指導主事として担当した広島県立教育センターの長期研修に注目し，研修が「社会科教師の授業力形成」に与えた影響を検討している。そこでは，研修生によって「最初に提出された研修計画書」と研修後に書かれた実践論文が資料として用いられている。しかし，研修によ

本論文は，課程博士候補論文を構成する論文の一部として，以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：棚橋健治（主任指導教員），小原友行，
池野範男，木村博一，草原和博，
永田忠道

る学習の成果が日々の授業づくりにおいて咀嚼されていく過程の検討はおこなわれていない。

教員研修には、教師教育者（大学教員や指導主事・熟達教師等）による経験や理論が濃縮されており、その計画や構造をみれば、研修担当者が期待する社会科教師の資質・能力形成の考え方が明らかになる。しかし、その研修を受講することによる受講生の資質・能力の形成・発展を捉え、研修の効果の検証・評価を行うためには、研修内での授業づくりの分析・評価に留まらず、研修の文脈から離れた日々の授業づくりの変化を明らかにし、研修の影響を分析することが求められよう。こうした問題を明らかにした先行研究は、管見の限りみられない。

本稿では、教育コンサルタントのH.L.エリクソンによる教員研修（実践支援）システムの効果に注目する。エリクソンは、「概念に基づくカリキュラムと指導（Concept-Based Curriculum and Instruction）」と呼ばれる理論を提唱し、それを踏まえた教員研修をおこなっている⁶⁾。理論自体は、教育の現代化期の系譜に位置するものであるが、それが現代の社会科教師たちにも受容されている。また、教師の育成だけでなく、教師を支えるメンターの育成も合わせておこなっていることにも特質がある。なお、エリクソンによる教員研修システム自体の分析は、別稿に譲る。

筆者は、エリクソンから自身の影響を受けた社会科教師としてA.P.マグウッドの紹介を受けた。マグウッドは、研修を契機として彼女なりの単元構成論を意識化・確立し、授業改善を成し遂げている。本稿では、マグウッドの1年間の実践に注目し、その歴史授業改善の過程と要因を明らかにする。これによって、エリクソンによる教員研修システムの効果を検証する。

本稿では、以下の問いを明らかにする。社会科教師は、どのような要因によって授業改善を成しているのか。

II. 研究の方法

上の問題を解くためには、社会科教師がおこなう日々の授業の事実を追跡し、その授業の変化を明らかにする必要がある。そこで、マグウッドの協力を得て、授業関連資料の分析とメールによる継続的な調査をおこなった⁷⁾。

本稿では、2013年9月から2014年6月におこなわれた歴史授業づくりに注目する。

授業関連資料は、上記の期間に継続して提供を受けた。具体的には、第10学年「合衆国史」の単元概要、授業用パワーポイント、ワークシート、配布資料、テ

スト問題を対象に分析をおこなった。単元概要には、目標や発問、授業展開が記述されている。いわゆる指導案のような資料である。これらの資料を活用して単元における目標構造と社会認識形成の論理を分析した。

メールによる継続的な調査は、上述の授業関連資料を話題として授業の意図や手ごたえ等の質問や意見交換をおこなった。

以上のように、授業の事実を重視し、その意図を説明する際の資料として教師の語りを用いる。また、分析に際しては、エリクソンの理論との関連を視点とする。本稿は、教師の成長過程を解明することが主目的ではなく、それを通して教員研修のあり方を検討することを志向している。したがって、教師の成長の説明においては、操作しえない（すべきではない）彼らの経験総体（人との出会いやパーソナリティ等）との関係ではなく、研修やそこで提示されている授業づくりの作法との関係から授業の事実在即して検討する必要がある。

次の手順で検討をおこなう。第1に、研究協力者の概要を提示する。第2に、具体的な単元に注目して、その特質と改善過程を明らかにする。第3に、授業改善の要因をエリクソンの理論との関連から説明する。

以上を踏まえて、エリクソンの教員研修システムの効果を検証・評価する。

III. 研究協力者の概要

マグウッドは、アメリカ合衆国のワシントンD.C.に位置する私立学校に勤務する社会科教師である。他職種を経ているために、2015年現在で教職経験は、9年目となっている。彼女の社会科授業は、概念を活用して単元を構成するという姿勢で貫かれている。この考え方は、教育コンサルタントのエリクソンの影響を受けて形成されたものである。

マグウッドが、2013年9月から2014年6月までの期間におこなった授業づくりの概要は、以下のように説明できる。なお、分析の前提として、2013年以前の取り組みにも言及する。

まず、マグウッドの歴史授業づくりの前提には、公民授業づくりの取り組みがある。これは、2013年以前におこなわれたものである。当時、マグウッドは公立のチャータースクールで高等学校段階の実践に取り組んでいた。なかでも、第12学年の「合衆国政府」を担当していた。当時の実践は、彼女自身によってNCSS（全米社会科協議会）の実践報告誌⁸⁾で紹介され、法教育に取り組む団体のStreet Lawからも2013年に表

彰を受けている⁹⁾。例えば、「個人の権利と公益」等の対立する概念 (Conceptual Tensions) を設定した単元がおこなわれていた。

当時の勤務校では、豊富な教員研修の機会が用意されており、校内にカリキュラム開発の専門家かつ教師の集団を擁していたと言う。このようなメンター的な教師を通して、エリクソンの理論を学ぶことになる。その後、エリクソン自身とも関係を構築していくようになっていた。マグウッドは、エリクソン主催のワークショップ (狭義の研修) に参加したのではなく、彼女に学んだメンターたちによる研修やエリクソンが研修のテキストとして執筆した書籍から学んでいる。

そして、私立の進学校への転勤を契機として、歴史の授業づくりに取り組むことになる。なかでも、第10学年「合衆国史」(通史学習) を担当している。

2013年は、初めての合衆国史の授業づくりであり、1年間の中で、単元構成の模索がおこなわれ、その発展が見られる。こうした発展は、着任当初の単元1「植民地時代」と単元4「奴隷制」に如実に表れている。本稿では、これらの歴史単元に焦点化して論じる。

授業づくりの過程においては、書籍やこれまでに構築した教師 (元メンターを含む) たちとのネットワーク、さらにはエリクソンからもメール等で助言を得ていた。なお、筆者も彼女から授業についてコメントを求められた。マグウッドは、周囲の人や物を生かし積極的に学び続ける姿勢を持った教師といえる。

次章において、マグウッドの単元構成論が発展し、日々の歴史授業づくりが改善されていく過程を授業の事実に基づいて説明する。

IV. 授業の特質と改善過程

マグウッドは、優れた公民授業づくりをおこなう教師として、エリクソンや諸団体から定評があった。こうした自己の知見を生かしつつ、転勤を契機として歴史授業づくりに取り組むことになった。

本章で取り上げる第10学年「合衆国史」は、勤務校における教科の人文系 (Humanities) の科目としておこなわれている。2013年から2014年のカリキュラムガイド¹⁰⁾ によれば、この教科は4つの必須科目 (文学の本質、近代世界の形成、英語、合衆国史) と歴史に関する20の選択科目、文学に関する15の選択科目から構成されている。これらは、文学、歴史学、芸術学、心理学、経済学、哲学、宗教学、映画学の要素を含むものとされている。

その上で、「合衆国史」の目標を、植民地時代から現在までのアメリカの歴史について、それらを形作っ

ている論争、出来事、個人の思考と行動を概念的に理解することであるとしている¹¹⁾。また、歴史の解釈における重要な見方や現在の世界と過去の関係を見出すことも記載されている。年間計画としては、1607年から1763年を取り扱う単元1「植民地時代のアメリカ」から1973年から2008年を取り扱う単元8「グローバル化、規制緩和と対テロ戦争」までの通史的構成となっている。現代理解のために歴史を教えるという姿勢や概念学習としての歴史授業という点は、当初から一貫している。

1. 単元1「植民地時代」

単元1「植民地時代」は、着任当初 (2013年9月から2013年10月) にマグウッドがおこなった実践である。その展開は、次頁の表1の通りである。ここでは、1607年から1763年におけるアメリカへの入植期が取り扱われている。

単元全体の本質的な問い (Unit Essential Question) として、以下の2つが子どもに投げかけられている。第1は、「なぜ、ある人々はアメリカンドリームを成し遂げることができ、一方で他の人々はできなかったのか?」である。第2は、「他の集団の自由と繁栄を侵害することなく、それらを手に入れることができるのか? 自由と繁栄は、平等と相容れないのか?」といった問いである。この内、後者の問いが単元冒頭で子どもに提示され、中心発問 (MQ) として機能している。

MQ に対して本単元は、表1に示す17の小単元から構成されている。この表は、縦軸に学習段階を示し、横軸は小単元名、主な教授・学習内容とその方法を示している。

なお、各小単元は1-2時間程度のもたまりである。各小単元の区切りは、マグウッド自身が設定しているものである。内容からすると、表中に矢印で示したように、小単元5-6、小単元7-8、小単元10-12をそれぞれ1つの中単元と捉えることも可能である。

以下、単元の展開について、表1の縦軸の順番に説明する。この単元は、大きく4段階の学習過程で構成されている。

まず、本単元の学習における分析視点として「自由、繁栄、平等」といった大きな概念が、現代アメリカにおける税制を事例として、子どもたちに紹介される。具体的には、「累進課税と均一課税のどちらがより公平・公正か?」という問いが投げかけられている。

次に、小単元2-4では、歴史学習の技能獲得を重視した学習がなされる。ここでは、「歴史家のように読む (Reading like a Historian)」¹²⁾ などの技能を解説し、子どもに実際におこなわせている。例えば、「なぜ、イギリス人の入植者たちは、アメリカに來たの

か?」「貧しい白人の入植者たちは、彼らの目的である平等と繁栄を手に入れることができたか?」といった問いが投げかけられている。

また、技能を獲得させるにあたって、二次史料を用いた研究から一次史料を用いた研究へ、教師の指示下の研究から各自の研究へと段階的に発展させている。この単元の場合、「歴史家のように読む」といわれる指導法を自分なりに取り込み、アレンジしておこなっている。

なお、こうした学習のし方は、当初、探究 (inquiry) として子どもに提示していた。しかし、その後、元メンターやエリクソン、筆者とのやり取りの過程を通して、探究ではなく技能 (skill) であったと訂正している。

そして、小単元 5-12 では前時までに紹介した技能を活用し、歴史を研究していくようになっていく。

単元としては、「7-8:階級に基づく社会から人種に基づく社会への転換」,「10:フィリップ王戦争:誘因、直接原因と根本原因」などが行われた。このような学習を通して子どもたちは、自民族中心主義という価値的な概念の存在を掴み、自分たちを含むアメリカ人の価値観を見直し、再構築していくことが目指されている。本単元では、単元冒頭に提示された3つの分析視点 (自由、繁栄、平等) のほかに、「自民族中心主義」も、概念として子どもに提示されている。この概念 (価値観) を歴史研究の手法によって捉え直していくことが目指されている。

以上を踏まえて最後に、ソクラテス式セミナー (いくつかの問いに対する生徒同士の開かれた議論) やペーパーテストなどがおこなわれている。

この単元概要において、子どもに考えさせること

表 1 : 単元 1 「植民地時代」の単元構成

段階	小単元名/主な教授・学習内容とその方法	
<単元のMQ> ◎他の集団の自由と繁栄を侵害することなく、それらを手に入れることができるのか? 自由と繁栄は、平等と相容れないのか?		
提視点	小単元 1	概念の紹介 <概念:自由, 繁栄, 平等> ○累進課税と均一課税のどちらがより公正・公平か?
	小単元 2	探究の紹介 * 二次史料の活用 ○なぜ、イギリス人の入植者たちはアメリカにきたのか? ○何が、ニューイングランド地方、中部、チェサピーク、そして南部植民地の間における主な違いだったのか?
技能獲得	小単元 3	ジェームスタウン居留地に関する一次史料を歴史家のように読む ○ジェームスタウンは、移民たちが望んだ「チャンスの土地」だったのか? ○ジェームスタウンの入植者たちとパウハタン族の間で進行した対立において、誰が侵略者だったのか?
	小単元 4	一次史料を歴史家のように読む練習 ○貧しい白人の入植者たちは、彼らの目的である「平等」と繁栄を手に入れることはできたのか?
	小単元 5	ベイコンの抵抗 ・教師がパワーポイントを使用した講義をする
	小単元 6	ベイコンの模擬裁判 ・ロールプレイをする
価値観の再構築	小単元 7	階級に基づく社会から人種に基づく社会への転換 (「人種」の創出) ・教師がパワーポイントを使用した講義をする ・ビデオ鑑賞
	小単元 8	階級に基づく社会から人種に基づく社会への転換 (「人種」の創出) ・生徒たちが、史料を用いた研究をする ・生徒たちが、社会の変化を示す略図を描く
	小単元 9	インディアンと入植者の対立 <概念:自民族中心主義> ・教師がパワーポイントを使用した講義をする ・ビデオ鑑賞
	小単元 10	フィリップ王戦争 ・ビデオ鑑賞
	小単元 11	フィリップ王戦争:誘因、直接原因と根本原因 ○何が、フィリップ王戦争の直接原因と根本原因か? ・教師が肥満と十代の妊娠という例を使用して誘因、直接原因と根本原因の違いを実際にし説明する。 ・クラスで、フィリップ王戦争の直接原因と根本原因の略図を作る。 ・グループで、ベイコンの抵抗について同様の略図を作る。
	小単元 12	ベイコンの抵抗とフィリップ王戦争の比較をする ・生徒たちは、両者を比較・対比するためにベン図を作る。 ・生徒たちは、両者を比較するために図表 (グラフィックオーガナイザー) に書き込む。
振り返り	小単元 13	植民地時代の単元末の因果関係パズル
	小単元 14	単元末のソクラテスセミナーのための準備
	小単元 15	単元末のソクラテスセミナー
	小単元 16	単元テストのための復習
	小単元 17	単元テスト

(表中の下線部が、授業名。各 1-17 の小単元の切れ目は、マグウッド自身による。ゴシック太字は、筆者による解釈。提供資料を基に筆者作成。)

が目指されている自民族中心主義という社会学の概念は、「現在と歴史を関連付ける概念」と位置づけられている。その上で、この概念は、アメリカにおいて今日まで続くマイノリティー集団に対するステレオタイプの根源であるとし、私たち自身の固定観念の背景になっていると記載されている。

2. 単元4「奴隷制」

単元4「奴隷制」は、2014年1月にマグウッドがおこなった実践である。その展開は、表2の通りである。ここでは、19世紀のアメリカにおける奴隷制に焦点化し、南北戦争前の時代が取り扱われている。

単元全体の本質的な問いとしては、「どのように、19世紀アメリカにおける自由と奴隷制への同時的な関与といった矛盾を説明するか？」が単元冒頭で提示されている。これが、いわゆる中心発問（MQ）になっている。

上記のMQに対して本単元は、表2に示す8つの小単元から構成されている。以下、単元の展開について、表2の縦軸の順番に説明する。この単元も、単元

1「植民地」と同様に大きく4段階の学習過程で構成されている。

まず、本単元の学習で不可欠な視点として「認知的不協和、確証バイアス」といった心理学の概念（理論）が提示されている。これらは、子どもに提示されたパワーポイントでも、赤字で強調し、概念として紹介されている。この概念を用いるために、「どのように、トマス・ジェファーソンの自由と奴隷制への同時的な関与といった矛盾を説明するか？」といった問いが投げかけられている。（ジェファーソンは、自由を掲げるアメリカ独立宣言を起草した第3代大統領である。しかし、ヴァージニア州で、奴隷を雇用する大農園を経営していた。このことが矛盾とされている。）19世紀アメリカ社会の具体として、ジェファーソンが選択されている。

また、子どもに対して「合衆国史理解のために、奴隷制の研究が大切な理由」が説明されている。

次に、小単元3では、歴史研究の技能獲得を重視した学習がなされている。ここでは、「歴史家の道具箱

表2：単元4「奴隷制」の単元構成

段階	小単元名／主な教授・学習内容とその方法	
<単元のMQ>		
◎どのように、19世紀アメリカにおける自由と奴隷制への同時的な関与といった矛盾を説明するか？		
視点提示	小単元1	自由のパラドックス <概念：認知的不協和、確証バイアス> *訳注：心理学の概念 ○どのように、トマス・ジェファーソンによる自由と奴隷制への同時的な関与といった矛盾を説明するか？
	小単元2	棒と石 <概念：非人間化（認知的不協和の結果）> *訳注：社会学の概念 ○どのように、奴隷は非人間化され精神的なショックを負わされたのか？
獲得技能	小単元3	事実の信憑性 VS 口述 <概念：無し> ○歴史家の道具箱の中で、奴隷の語りのようなオーラルヒストリーの役割は何か？
価値観の再構築	小単元4	独立独歩 VS 搾取 <概念：独立独歩> *訳注：アメリカ人の価値観、社会学の概念 ○19世紀初頭の繁栄は、“独立独歩”のたくましい個人的な開発の努力の結果だったのか、他による搾取（主にアフリカ系アメリカ人の奴隷化とインディアン土地の暴力的占有）の結果だったのか、あるいは、両者の組み合わせか？ ┌<概念：経済の相互依存（例：フロー循環）> *訳注：経済学の理論 └○北部と南部の経済は、自活していたのか、相互依存していたのか？
	小単元5	歴史と私たち自身に向き合う <概念：共犯> *訳注：法学の理論 ○国として、私たちの歴史における残虐行為へどのように向き合うべきか？
	小単元6	テロリスト VS 自由戦士 <概念：パブリックヒストリーと公的記憶の形成> ○暴力組織に戦うために暴力を使ったナット・ターナーのような奴隷反乱のリーダーを、私たちは、どのように記憶するべきか？ 歴史は誰のものか <概念：パブリックヒストリーと公的記憶の形成> ○公式あるいは通説の歴史解釈を決めるのは、誰か？
振り返り	小単元7	単元の復習 論証文を書く <資料：5つの雑誌論文>
	小単元8	○19世紀初頭の繁栄は、“独立独歩”のたくましい個人的な開発の努力の結果だったのか、他による搾取（主にアフリカ系アメリカ人の奴隷化とインディアン土地の暴力的占有）の結果だったのか、あるいは、両者の組み合わせか？

（表中の下線部が、授業名。各1-8の小単元の切れ目は、マグウッド自身による。ゴシック太字は、筆者による解釈。提供資料を基に筆者作成。）

の中で、奴隷の語りのようなオーラルヒストリーの役割は何か？」といった問いが投げかけられ、オーラルヒストリーという歴史学の研究手法を獲得する展開になっている。ここでは小単元の中で唯一、概念が活用されていない。

そして、小単元4-6では、「4:独立独歩 (self-made man) VS 搾取」「5:歴史と私たち自身に向き合う」などがおこなわれた。なお、独立独歩とは、他人に頼らず自分自身で行動していく様子であり、アメリカのカウボーイや男性に対する価値観に該当する。ここでは、各小単元に1つ以上の社会学や経済学等の概念が設定され、それらはパワーポイントを通して子どもに提示されている。

以上を踏まえて、論証文 (argumentative essay) の執筆が課されている。これは、歴史家による雑誌論文 (二次史料) を用いて、自分の考えを論証する課題である。書き方は、科目「合衆国史」が位置する教科「人文学」における科目の「英語」で学習している。論文の課題としては、小単元4で提示された問いである「19世紀初頭の繁栄は、“独立独歩”のたくましい個人的な開発の努力の結果だったのか、他による搾取 (主にアフリカ系アメリカ人の奴隷化とインディアンの土地の暴力的占有) の結果だったのか、あるいは、両者の組み合わせか？」が設定されている。こうした評価活動の実際を踏まえると、本単元では、小単元4で示された独立独歩というアメリカ社会の価値に関わる社会学の概念を捉え直していくことが目指されている。

3. 単元構成の特質と改善過程 —概念の選択—

単元1「植民地時代」と単元4「奴隷制」は、共通して4段階に整理することができる。

まず、①単元全体を貫く分析視点としての概念が提示され、次に②歴史研究の技能獲得がおこなわれる。そして、③歴史研究を通じた概念 (価値観) の再構築、④振り返り (テストや作文等) といった段階である。このような、歴史を通じた概念学習によって、現代ア

メリカの問題、さらには現代の子どもたちにも内面化されているアメリカ社会の価値観を再構築させようとしている。

マグウッドは、単元1「植民地時代」は出来が思わしくなく、単元4「奴隷制」の方が優れていると捉えている¹³⁾。その理由としては、単元「奴隷制」の方が概念を有効に活用することができたとしている。

単元1「植民地時代」と単元4「奴隷制」は、どのように違うのだろうか。各単元で子どもに提示された概念に注目し、分析をおこなう。単元で設定されている概念は、表3のように整理することができる。

ここでは、便宜的に概念を3つに筆者が区分した。表3の横軸を左から順に説明する。第1は、基本概念である。これは、様々な社会諸科学で取り扱うことができる「自由、平等、人種」などの大きな概念を意味する。第2は、各社会科学の概念 (理論) である。これは、「共犯理論や認知的不協和」など特定の社会科学で取り扱われる概念 (または、特定の社会科学の理論) を意味する。第3は、価値概念 (価値観) である。これは、社会・人間の思想に関わる概念を意味する。

表3の中で、二重下線を引いた概念は、それぞれの単元冒頭で、子どもに対して明示されているものである。波線を引いた概念は、単元を通して揺さぶり、再構築することが目指されている価値観である。

単元1「植民地時代」と単元4「奴隷制」の違いとして、以下の点を見出すことができる。

第1に、設定されている概念の数量が増加している。全18小単元からなる単元1「植民地時代」よりも、全8小単元からなる単元4「奴隷制」の方が、子どもに提示された概念が多くなっていることが確認できる。

第2に、設定されている概念の性質が変化している。単元1「植民地時代」では、3つの基本概念が示され、各社会科学に関する概念は明示的には示されていない。一方、単元4「奴隷制」では各社会科学の概念が7つ提示されていることが確認できる。ここ

表3：単元における概念の量的・質的な改善

単元	A. 基本概念	B. 各社会科学の概念(理論)	C. 価値概念(価値観)
単元1 植民地時代 (全17小単元)	<ul style="list-style-type: none"> 自由 平等 人種 階級 		<ul style="list-style-type: none"> 自民族中心主義(社会学)
単元4 奴隷制 (全8小単元)	<ul style="list-style-type: none"> 自由 奴隷 	<ul style="list-style-type: none"> 認知的不協和(心理学) 確証バイアス(心理学) 非人間化(社会学) フロー循環(経済学) 共犯理論(法学) パブリックヒストリー(歴史学) 公的記憶の形成(歴史学) 	<ul style="list-style-type: none"> 独立独歩(社会学)

(ゴシック太字は、筆者の解釈。提供資料に基づき筆者作成。)

では、各社会科学の概念を活用し、社会事象・人間の行動を捉えていく社会科学習としての性質が明確に打ち出されている。基本概念を念頭に置きつつも、歴史的事象と相性の合う各社会科学の概念を選択することで、価値観の再構築が可能な構成となっている。

なお、単元1「植民地時代」も各社会科学の概念が潜在している可能性は推測できるが、明示化されていないため、子どもが分析視点として活用できるものにはなっていない。

以上のように単元1「植民地時代」に比べて単元4「奴隷制」では、活用される概念が増加すると共に明確になっている。これに伴い、単元冒頭における問いの提示の方法にも変化が見られる。表4の通りである。

単元1では、分析視点となる概念が「自由や平等」などと大きいため、現代の事象で学習した後、歴史的事象に適応するという、現代から過去へのアプローチとなっていた。しかし、単元4になると社会諸科学の概念の導入に伴い、歴史的事象からのスムーズな導入が可能となっている。マグウッドの授業づくりでは、過去から現在、過去と現在の往復が意識されている。

単元4「奴隷制」のような単元構成をマグウッドは、「概念を活用した合衆国史の分析による現代のより良い理解 (Analyzing U.S. History Through Concepts To Better Understand The Present)」と定義している¹⁴⁾。

このような単元構成のあり方は、エリクソン自身が提唱するものとも、マグウッドが2013年以前に公民教育でおこなっていた単元構成とも異なりがみられる。歴史の授業づくりでは、単元1「植民地時代」から単元4「奴隷制」にかけて、概念を用いた単元構成と歴史固有の単元構成という発想の調和が図られている。

マグウッドは、エリクソンの提唱する理論を基盤としている。ただし、それらは歴史でも公民でも通用するものではなく、各領域の特性に応じて理論の修正をおこなう必要性を自覚している。マグウッドは、公民でおこなった修正とは別の方法を模索する中で、自身の理想とする歴史授業の形を見出していったのである。つまり、現代理解(価値観の再構築)のために、

表4：単元冒頭における問いの提示方法

単元	問い	対象
単元1 植民地時代	○累進課税と均一課税のどちらがより公正・公平か？	現代
単元4 奴隷制	○どのように、トマス・ジェファースンの自由と奴隷制への同時的な関与といった矛盾を説明するか？	歴史

(ゴシック太字は、筆者の解釈。提供資料に基づき筆者作成。)

概念を活用し、それに適した教育内容や方法が意識的に選択されている。さらに活用される概念も、基本概念から理論へと精緻化が図られている。こうした単元構成論の発展が、授業改善として表れている。

V. 授業改善の要因

マグウッドは、どのような要因で自律的な授業改善をなしたのだろうか。

マグウッドは、もともと明確な社会科教育観と歴史教育観を有している。彼女によれば、歴史教育の目的は、「歴史を活用し子ども達が、今日のアメリカ社会、価値、そして論争に対しての見方を得る手助けをすること」にあるという¹⁵⁾。上述の目的は、公民教育においても共通とされている。つまり、歴史も公民も社会科教育として統合的に捉えられている。その上で、歴史と公民では、目的を達成する上で用いるべき手段が異なるとしている。こうしたマグウッドの潜在的な教科観とエリクソンの理論の相性が適合していることを彼女自身も自覚している。

教育コンサルタントのエリクソンは、「概念に基づくカリキュラムと指導」という理論を提唱した書籍等を通して、いくつかの単元構成における必要条件を設定している。しかし、理論は閉ざされたものではなく、教師に再構成の余地を認めるものとなっている。

一方、マグウッドも、エリクソンの理論に同意しつつ、そこに限界性を見出し再構成している。マグウッドによれば、自身の単元構成論は、エリクソンの理論そのものではなく、修正(modification/twist)したものであるとしている¹⁶⁾。彼女は、エリクソンの信奉者たちの存在を指摘し、自身は違うとも述べている。ただし、理論の修正やそれによる自律的な授業づくりは、一人で成しえたのではなく、エリクソンや前任校時代にメンターであった教師たちに助言を求めながらおこなわれた。筆者にも見解が求められたこともあった。

マグウッドは、1年間を通して授業改善を意識的におこない、実際に成長を遂げている。こうした授業改善の背後では、エリクソンの理論を中核に既存理論の再構成がおこなわれている。彼女がおこなった理論の再構成には、2つの特徴を見出すことができる¹⁷⁾。

第1は、4つの教育理論を調和(blend)させ、各単元を設計していること。彼女自身の説明によれば、それは以下の表5の通りである。

この内、「1. 概念を基盤としたカリキュラム」「3. 本質的、根源的な問いによるカリキュラム」は、彼女の公民授業づくりにおいても共通して見られる¹⁸⁾。前

表5：4つの教育的アプローチ

	方法	影響を受けた人物
1	概念を基盤としたカリキュラム	エリクソン
2	歴史的思考、技能を基盤としたカリキュラム	S.ワインバーグ, J. ローウェン, C. モンテ・サノ, B. レッシュ
3	本質的、根源的な問いによるカリキュラム	不明
4	心理学、社会学、経済学、政治学の概念を活用	オリジナル

(メール回答を基に筆者が整理・作成。)

者は、エリクソンの影響であり、後者は不明であるという。「2. 歴史的思考、技能を基盤としたカリキュラム」は、歴史の固有性を保証するために取り込まれている。ワインバーグらの影響を受けており、彼の「現代理解のために過去を使う (using the past to understand the present)」という考え方にヒントを得ているという。この部分は、公民になると別の理論に入れ替えられている¹⁹⁾。そして、「4. 心理学、社会学、経済学、政治学の概念を活用」することを独自の発想と説明している。

マグウッドによれば、2013年9月から初めて合衆国史を担当するにあたって、合衆国史の内容 (content) と教授学 (pedagogy) について、夏に自分で学習をしたという。その成果として、これら4つの理論を調和させるという考えに至ったとしている²⁰⁾。ただし、それらの調和は、直感 (instinct) と試行錯誤 (trial and error) でおこなっているとしている。この時点では、厳密な意味での理論化までは至っていない。

第2は、概念の選定にあたって自分なりの手順と基準を確立していること。

まず、手順としては、単元で扱う歴史的時代や出来事について知るために、主に合衆国史の教科書を読むという。この時、子どもたちが学校から渡されている教科書とは、異なる教科書が活用されている。彼女は、子どもたちが、持っている教科書よりも『私たちに自由を与えよ！ (Give Me Liberty!)』²¹⁾の方が良いと考え、こちらを教材研究の参考にしている。教科書の内容を概括化していくことで、概念を選定するという。この他に、専門書やインターネット記事、論文等も参考にしていた。

単元で扱う概念を選定する基準としては、「1. 10年生に、理解できること」「2. 今日の生活と関連があり、応用できること」「3. 歴史的思考を伴うこと」の3点を挙げている²²⁾。つまり、子どもの実態、現代社会との関連、歴史学習の固有性といった側面に概念を決定する根拠を求めている。

例えば、単元4「奴隷制」に関しては、心理学、社会学、経済学の概念が重視されている。これらの目的を、彼女は以下のように筆者に説明した²³⁾。心理学の概念は「人間行動の研究」をおこなうために設定して

いるという。ここでは、「認知的不協和・確証バイアス」が該当する。社会学の概念は、社会的行動・集団行動の研究をおこなうために設定しているという。ここでは、「非人間化」が該当する。経済学の概念は、「(基本的な) 私たちの経済行動の方法の研究」をおこなうために設定している。つまり、各社会科学の概念は、歴史の中における人々の行動に注目し、社会を研究する視点として位置づけられている。これらは、子どもたちに歴史的な事象に対する共感 (historical empathy) を持たせ、現代理解のために過去を使わせるという目的意識から有効なものが選定されている。

このように、授業づくり、特に単元構成において複数の教育理論を融合することで、独自の単元構成論を確立しつつある。また、活用される概念も、量的・質的に強化されるとともに、明確な目的意識の下で選定されている。そこでは、単元を構成する上での視点となりうる教科観の存在と、エリクソンや周囲の元メンター (同僚) たちが、マグウッドが独自の単元構成論を模索することを許容し、それを支えていたことが1つの要因ともいえるだろう。

マグウッドに影響を与えたエリクソンは、教師は、外部 (他者) の理論を自立的に活用し、実践をおこなう中で独自の理論を構築し、それらを自身の実践や他者の実践に生かし波及させていくという発想を持っている。実際、エリクソン自身が、そのようにして教師として成長してきた側面がある。エリクソンは、自身の教師として行ってきた実践を、相対化・理論化することで独自の研修の仕組みを構築している。このような教員研修のあり方が、マグウッドの自律的な授業改善を促進しているのではないだろうか。

VI. おわりに

本稿では、エリクソンによる教員研修システムの効果を評価・検証するための1事例として、マグウッドによる日々の歴史授業改善の過程と要因を分析した。

マグウッドは、前任校における研修機会 (メンターたち) を通じてエリクソンの理論を獲得した。当時は、公民授業づくりのために、それらを活用していたが、本稿の対象期間においては歴史授業づくりへの導入を

試みていた。

マグウッドの歴史授業は、「概念を活用した歴史分析による現代のより良い理解」といえるものであった。着任当初の単元は、分析視点として「自由や平等」など大きな概念のみを活用していた。そのため、歴史授業の導入として、所得税制(累進課税と均一課税)など現代社会の事象を取り上げるといった構成になっていた。こうした単元構成のあり方を彼女は、概念学習としての歴史授業では不完全と考えていた。そこで、分析視点として各社会科学の概念(理論)を明確に打ち出すことで、歴史的事象を学ぶ過程で、現代社会を考えるという形に変更をおこなっていた。1年間を通して、自分なりの歴史授業の実現に向けて、改善が図られたといえる。

この過程において、マグウッドは、エリクソンやメンターたちから学んだ理論を批判的に吟味し、日々の授業づくりの中で理論の再構成を試みていた。ここでは、エリクソンやその理論を受け継ぐメンターとの協働がおこなわれていた。エリクソンは、教師だけでなく、彼らを支える教師教育者の育成も重視しており、その意味でもマグウッドは、エリクソンによる教員研修システムを有効に活用して成長しているといえるだろう。

具体的な単元構成に関しては、自身の社会科教育、歴史教育の理念を達成するために、エリクソンの理論を中核としつつ、複数の理論を調和させていた。また、概念を活用するという単元構成の作法は踏襲しつつ、概念の内実に関して独自性を高めていたことも指摘できる。このような概念の明確化は、単元構成にも変化を及ぼすところであり、過去を通して現代を理解していくという方針の確立をもたらしていた。

エリクソンの理論は、教師にとっての思考の枠組みとなり、社会科教育や歴史教育に固有の単元構成の考案を支えている。その際、教師自身が、授業づくりの視点となる社会科教育観や歴史教育観を意識化していたことによって、コンサルタントによる単元構成の作法の批判的吟味や他の教育理論の調和が可能となっていたと考えられる。また、エリクソンやメンターとの人的ネットワークが構築されたこと、教師自身が、多くの人々から学び取ろうという姿勢を持っていたことが、エリクソンの研修システムによる効果がより有効に発揮された背景にあるだろう。これによって、研修をきっかけとして意識化した自己の単元構成論を発展させ、授業の形で具体化していくことをなし得ていた。

以上のように、研修で学んだ理論を相対化し、自己の教科観に基づき再構成をおこなうことで、またそれを促すために教師教育者たちが継続的かつ重層的に支

えていくことで、教員研修の成果が、日々の授業づくりに生かされるものとなっていた。

本稿では、教員研修における教師教育者と教師の関係の内、特に教師の成長(授業改善の事実)へ注目した検討をおこなってきた。教師の成長を支えたのは、教師教育者による理論とそれらを踏まえた研修用の教材(著書)、そしてメンターたちであった。本事例は、教師や教師集団が、それぞれの問題意識から自発的な研修をおこなっていく上で、体系を持った研修用の教材や現場における教師教育者の存在が有効であることを示唆しているだろう。

我が国では、授業研究中心の校内研修が、教師の力量形成さらには学校づくりに寄与してきた。しかし、そうした校内研修でさえ、学習成果が日々の授業に生かされにくいこともいわれる。エリクソンのような教育コンサルタントは、我が国では大学教員や指導主事等が担っている外部指導者の役割に近い。校内研修や各教師の自発的な研修において、外部指導者の持つ理論や知見を主体的かつ自律的に活用していくあり方を、マグウッドの事例から見ることはできないのだろうか。

本稿は、あくまで、1人の教師を通じた事例的な検討ではあるが、教員研修の設計のあり方や研修後のフォローアップのあり方を考えていく上での視点となりうるのではないだろうか。

【付記】

本稿を執筆するにあたり、A. P マグウッド氏には、授業関連資料や情報の提供、多大なご協力をいただいた。この場をかりて、謝意を表します。

【註】

- 1) 五十嵐誓『社会科教師の職能発達に関する研究－反省的授業研究法の開発』学事出版、2011年。
- 2) 中島常彦「小学校社会科教師の力量形成過程に関する研究－岡田涉教諭の場合－」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部、第63号、2014年、pp.69-78。
- 3) 村井大介「地理歴史科教師の歴史教育観の特徴とその形成要因－教師のライフストーリーの聴き取りを通して－」『社会科研究』第81号、2014年、pp.27-38。
- 4) 国語科教育では、以下の先行研究がある。丸山範高「国語科教師が授業実践知を構築する学習過程－行政教員研修経験が中堅国語科教師の学習に及ぼ

- す影響を中心に-」『日本教科教育学会誌』第36巻、第4号、2014年、pp.69-82。
- 5) 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。
- 6) エリクソンのカリキュラム設計論は、以下の文献で紹介・言及されている。石井英真『現代アメリカにおける学力形成論の展開-スタンダードに基づくカリキュラム設計-』東信堂、2011年、pp.241-248。また、以下の文献では、エリクソンの教育論や教師教育に対する考え方を知ることができる。H. Lynn Erickson and Lois A. Lanning., *Transitioning to Concept-Based Curriculum and Instruction: How to Bring Content and Process Together*, SAGE Publication Ltd, 2014.
- 7) 筆者は、2013年11月24日よりマグウッドとの交流を開始した。本稿では、日本時間で表記する。そのため、9月・10月の授業関連資料は、遡って提供を受けた。マグウッドと彼女の勤務校から研究協力の承諾と氏の授業関連資料・メール回答等を分析の資料とすること、また氏名等を学会発表や論文で公表する許可を得ている。この他、2014年11月21日から23日に開催された第94回 NCSS 年次大会の際に聞き取りを実施している。年次大会では、マグウッド自身による実践発表もおこなわれた。
- 8) Ayo Magwood and Krista Fantin Ferraro, Using Conceptual Tensions and Supreme Court Cases to Increase Critical Thinking in Government and Civics Classrooms, *Social Education*, 77(4), 2013, pp.206-210.
- 9) Street Law のウェブページにおいて、マグウッドの紹介や受賞式での講演等の映像が公開されている。URL は、以下の通りである。
http://www.streetlaw.org/en/newsroom/Article/341/Ayo_Magwood_Named_2013_Educator_of_the_Year (閲覧：2015年7月10日)
- 10) Maret School, *MARET 2013-2014 UPPER SCHOOL CURRICULUM GUIDE*, 2013, pp.18-32.
- 11) *Ibid.*, p.20.
- 12) この学習指導法の詳細は、以下に詳しい。中村洋樹「歴史実践(Doing History)としての歴史学習の論理と意義 -『歴史家の様に読む』アプローチを手がかりにして-」『社会科研究』第79号、2013年、pp.49-60。中村によれば、「出所を明らかにする、文脈に位置づける、丁寧によむこと、確認あるものにする」という学習段階をとるアプローチである。
- 13) 2014年1月7日のメールでは、より概念的な学習になっており、改善を確認することができるとしている。
- 14) 2014年1月26日のメール添付資料より。
- 15) 2014年2月4日のメールにて説明を受けた。
- 16) 2013年12月9日のメールにて説明を受けた。
- 17) 2014年2月2日のメールにて説明を受けた。
- 18) *op. cit.*, 8
- 19) 公民では、D.E.ヘスによる論争問題、議論の学習法が取り込まれている。この学習指導法は、以下に詳しい。後藤賢次郎「Diana Hess の社会科教材観 -主体的な教師による子ども・教育内容・現実社会の接続-」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部、第60号、2011年、pp.41-50。
- 20) 2014年2月4日のメールにて説明を受けた。
- 21) Eric Foner, *Give me liberty! An American history* v.1, 2 pbk. Seagull 3rd ed., W.W. Norton, 2012. アメリカ史を自由という概念から読み解くことによって通史が記述されている。
- 22) 2014年1月13日のメールにて説明を受けた。
- 23) 2014年2月2日のメールにて説明を受けた。