

広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 第65号 2016 53-62

大学生の社会科観・授業構成力の変容に 差が生じる理由

— 同一の教員養成カリキュラムで学ぶ教職課程前半期の学生に着目して —

大坂 遊
(2016年10月6日受理)

Why Do Pre-service Teachers Have Different Views and Lesson Planning Skills
About Social Studies?

— Focusing on freshmen to sophomore in same teacher training curriculum —

Yu Osaka

Abstract: The aim of this research is to clear how pre-service teachers, who have no teaching experiences such as student teaching, develop their views and lesson planning skills about social studies. For that, the qualitative research was conducted with three X national university's undergraduate students who majors social studies education. The results indicated that the students' view of social studies and lesson planning skills are not necessary formed integrally, and students' "crisis" and "obstinacy" regarding their identity created the gap about them. The outcome of this research implies how teacher education curriculum before student teaching should be improved.

Key words: view of social studies, lesson planning skills, teacher training curriculum, identity status, evaluation for pre-service teacher

キーワード: 社会科観, 授業構成力, 教員養成カリキュラム, アイデンティティ・ステータス, 教員志望学生の評価

I. 問題の所在

社会科教員養成カリキュラムにおいて教科指導の力量をどのように意図的計画的に育成していけばよいか。渡部ら(2010)は、全国の大学における「教科の指導法」に関する授業科目を担当する大学教員の多くが、教育技術の習得を中心とした「現代課題対応型」か、授業構造の分析を中心とした「授業理論相対型」のいずれか

の類型を志向していることを明らかにした。これら2つの類型が支持される背景には、浅田(1998)が授業展開における意思決定に重要な影響を与えるとする授業の「信念」(以下、「社会科観」と表記)の育成や、森分(1988)が教員養成で目標として掲げ保障するのに適した能力と指摘する「授業構成能力」(以下、「授業構成力」と表記)の形成に対する関心の大きさがうかがえる。

それでは、どのような条件が整えば、教員志望学生の社会科観や授業構成力の変容を促すことができるのか。先行研究では、学生全般に共通する要因として次の3点が指摘されてきた。

一つめの要因は、被教育体験期に受けた授業の影響である。棚橋ら(2014)は、大学教員の期待する「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：草原和博(主任指導教員), 小原友行,
池野範男, 棚橋健治, 木村博一, 永田忠道

い」授業プランを作ることができた要因の1つに、高校時代にその種の「よい」授業を受けた経験があり、それが大学入学後も違和感なく「よい」授業を受け入れ、作ることを可能にした点を指摘している。

二つめの要因は、大学の中での学び、すなわち公的カリキュラムの影響である。大坂・草原(2015)は、初年次教育の科目を通して、学生が被教育体験期に自身が受けてきた高校までの社会科授業の特質を省察・メタ認知させ、自己の社会科観を確立していくことの重要性を認識させることに成功している。

三つめの要因は、大学の外での学び、すなわちインフォーマルなカリキュラムの影響である。脇本(2015)は、入職後にそれ以前に抱いていた職務イメージとのギャップを感じていない新任教員の多くが、学生時代に学習支援やボランティアなどの「学校現場経験」を自主的に積んでいたことを明らかにした。

このように、社会科観・授業構成力の一般的・総体的な変容の要因が解明されてきた一方で、学生個人の中でこれらの要因がどのように作用するかという個別の具体的な実態は明らかにされてこなかった。姫野(2013)が、4年間の中での教職指向性の形成過程やその形成要因には明確な個人差が存在していることを指摘したように、同じカリキュラムで学ぶ学生でも、社会科観や授業構成力の変容は異なることが推測される。とりわけ教育実習に代表される本格的な教育実践経験には至らない教職課程前半期において、上述三つの要因が個々の学生の社会科観や授業構成力に与えている影響を解明することは、教育実習前の教員養成カリキュラムを検討する上で重要となるだろう。

そこで本稿では、次の問いを検討する。「同じカリキュラムで学ぶ学生の中でも、社会科観や授業構成力の形成に差が出るのはなぜか」。本研究を通してこの問いに対する答えを実証的に明らかにするとともに、社会科教員志望学生の社会科観および授業構成力の変容の要因とプロセスを帰納的にモデル化し、成長の実態に応じた適切な指導のあり方を提案したい。

近年では、地域や附属の学校で長期的・日常的に教育臨床経験を積ませる教員養成カリキュラムが目立っている。本研究から得られるデータによって、このようなカリキュラムが学生の成長においてもつ可能性や課題についても示唆を得ることができるだろう。

II. 研究方法

1. 調査対象の選定手続き

2014年11月に、国立X大学教育学部中等社会科教育専攻の1年次生24名を対象に、社会科観を尋ねる質

問紙調査を実施し、学生がどのような社会科観を志向しているかを把握した。次に、質問紙の回答をもとに、複数の社会科の目標や教養主義に対する評価を基準として、志向の異なる3人の学生を選定した。検討の結果、①複数の社会科の目標に対して明確な優劣をつけており、かつ教養主義的な社会科の目標を重視する態度をとる学生群からA氏を、②複数の社会科の目標に対して明確な優劣をつけており、かつ教養主義的な社会科の目標に否定的な態度をとる学生群からB氏を、③複数の社会科の目標に対して明確な優劣をつけていない学生群からC氏を選定した。本稿ではこの3名から収集した情報や資料を分析の対象とする¹⁾。

2. データの収集と処理の方法

(1) 社会科観分析のためのデータ：聞き取り調査

3名に対し、社会科観を把握する対面形式での聞き取り調査を、約1年の間隔をあけて2回実施した²⁾。2回の調査では共通して、「自身の所属や経歴」「最近印象に残っている経験」「大学のカリキュラムや授業に関する評価」「被教育体験期に受けてきた印象深い社会科授業」「将来獲得したい社会科教員としての力量」「現時点でできる社会科教員としての力量の自己評価」を聞きとった。2年目の聞き取り調査では、昨年度に本人が作成した日清戦争の授業プラン(後述)を提示した上で、「昨年度のプランを現時点でどのように評価するか」「改善すべき点はあるか」を追加で聞きとった。

聞きとった内容は逐語録を作成した上で、「現在考える“よい”社会科授業のイメージ」に関して語られた内容のみを抽出し、「焦点的コーディング」による処理を行った³⁾。コーディングに際しては、質的データ分析ソフトである「NVivo 10[®]」を用いた。なお、分析の妥当性を高めるため、メリアム(2004)が指摘する以下の手続きに従った。第1に、分析の過程では社会科教育学を専門とする大学教員および大学院生(以下、「研究グループ」と共同で協議を行った(仲間同士での検証)。第2に、分析の過程で対象者にデータの解釈結果を参照してもらい、その解釈の妥当性を確認した(メンバーチェック)。

(2) 授業構成力分析のためのデータ：授業プラン

2回にわたる社会科観の聞き取り調査と並行して、「日清戦争」を題材とする1時間の中学校社会科授業プラン(学習指導案)を作成し、約1週間の期間を経て電子メールで提出することを依頼した。作成にあたっては、個人で作成すること、学習指導案の形式でA4用紙一枚以内、「授業名」「授業目標」「具体的な指導計画」「参考文献」を明記すること、これらの条件を付した。

さらに参考資料として、五味文彦ほか(2011)『新しい社会 歴史』東京書籍の見開き「日清戦争」

(pp.162-163) を提供し、必ず取り扱うよう指示した。

2年目の調査時には、再度「日清戦争」の授業プランを作成する旨の了承を得た上で、「教科書の当該見開きを少なくとも一部は取り扱うこと」以外の条件を廃し、学生に比較的自由的な観点からの授業づくりを依頼した。

3. データ分析・解釈の理論的枠組み

(1) 社会科観の分析枠組み

学生の社会科観を分析するための枠組みとして、本稿ではマーシャ (Marcia; 1966) の「アイデンティティ・ステータス」論を援用する。この論は、青年期の自我発達において危機を経験するプロセスを類型化したものである。ステータスは、役割の試みと意思決定の期間である「危機」と、人生の重要な領域に対する「積極的関与」によって、①拡散、②フォークロージャー、③モラトリアム、④達成・統合の4つに分類される。

本稿ではこの論を援用し、社会科教員志望学生の社会科観のステータス(の変容)をとらえることにしたい。具体的には、「危機」を「社会科に対する信念を揺さぶる事態に直面すること」、「積極的関与」を「危機に直面した際、新たな社会科観の構築を模索しようとする状態」と規定した上で、図1に示す4つの類型を設定した。各象限の数字と定義は、マーシャのアイデンティティ・ステータス論における各類型に対応している。

本モデルにおいては、①や②のように、学生が自己の社会科観に無自覚であり、かつそれに固執しようとする段階から、③や④のように、他者の社会科観に触れて、それを摂取しつつ再構成していく段階という、2つの段階が存在することを想定している。本稿では学生の語りの分析をもとに、1年次から2年次にかけて3名の社会科観が①から④の間でどのように変容していくかを検討したい。

(2) 授業構成力の分析枠組み

学生から提供された2ヵ年分の「日清戦争」の授業プランを分析する枠組みとして、研究グループで協議

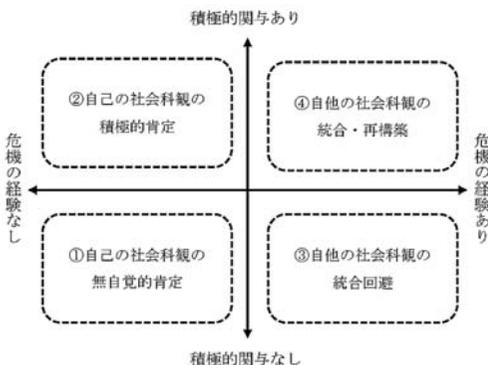


図1 社会科観のステータスモデル

表1 授業プランの分析観点

観点	観定の定義
①MQ	1時間を貫く探求課題が設定できているか
②目標	目標が授業の到達目標として記述できているか
③展開	授業の展開を、複数の学習段階に分けて組織することができているか
④方法	教師の解説に終止するだけでなく、子どもたちの作業や活動を含めた学習として授業を設計することができているか
⑤内容	教科書記述の解釈にとどまらず、より自立的・発展的な教材研究の成果をふまえた教育内容構成ができているか
⑥評価	学習の到達点を子どもたちに確認させるようなまとめ・総括の場面があるか

を行った結果、表1に示す6つの観点を設定した。これらの観点は、協議の結果、「授業プランを分析することである程度測定可能な、教育目標、教育方法、教育内容、学習評価に関する項目である」として合意が得られたものである。なお、観点の設定に関しては、谷田部 (2009) や田口ら (2009) で提示された授業評価の枠組みもあわせて参照し、特定の授業理論に過度に依拠しない、包括的な観点となるように留意した。これらの6つの観点をもとに、学生の授業プランがどの程度の水準を達成しているかについて、研究グループでの協議を通して分析していった。

4. 対象学生の学習の制度的文脈

本稿で取り扱う学生が在籍するX大学教育学部は、学校教員と教育に広く関わる実践者を並行して養成する、国立総合大学の一学部である。3名が所属する中等社会科教育専攻(以下、当該カリキュラム)において、学生が1年次前期から2年次後期の4期にかけて履修できる、教員としての資質・能力の形成に関する授業科目の一覧を表2に掲載した。

当該カリキュラムでは、教科教育や教育実践に関する科目を1年次前期から2年次後期にかけて断続的に履修する。1年次では、授業観察の方法や授業分析の視点を、「生徒」から「教師」に移行させることを意図した科目や、社会科教育の目標や課題をめぐって議論したり、授業づくりの担い手である教師の意図を読み解いたり、授業分析の視点を習得させたりすることを意図した科目が設定されている。

2年次になると、教員免許法における「教科の指導法」に該当する科目として、「カリキュラムデザイン論」「教育プランニング論」「教科指導法」「教育方法・評価演習」などの名称を冠する教科教育に関連する科目が計5科目設定されている。また当該カリキュラム独自の科目ではないものの、2年次の後期には、附属学校に数日

表2 当該カリキュラムが2年次後期までに
設定している授業科目（平成26年度入学生の場合）

授業科目名（一部省略）	時期	授業科目名（一部省略）	時期
日本史概説Ⅰ	1前	教育の思想と原理	2前
経済学概説	1前	介護等体験事前指導	2前
中・高等学校教育実習入門	1前	地理歴史科教育論	2後
社会認識教育学概論	1後	公民科教育論	2後
戦争と平和に関する史的研究	1後	社会認識教育史	2後
地理学概説Ⅱ	1後	地理歴史教育方法・評価演習	2後
政治学概説	1後	公民教育プランニング論	2後
社会科教育論	2前	自然地理学実習	2後
公民カリキュラムデザイン論	2前	世界地誌	2後
地理歴史教科指導法	2前	日本社会史研究	2後
地理歴史教育評価論	2前	日本文化史研究	2後
科学文化教育論	2前	中国史研究	2後
現代倫理研究	2前	経済学各論Ⅱ	2後
現代司法論	2前	世界史概説Ⅱ	2後
経済学各論Ⅰ	2前	倫理学概説	2後
地理学概説Ⅰ	2前	教育と社会・制度	2後
日本史概説Ⅱ	2前	特別活動指導法	2後
世界史概説Ⅰ	2前	生徒・進路指導論	2後
教職入門	2前	中・高等学校教育実習観察	2後

※他学部開講の科目は省略。調査時期に開講の科目を着色。「時期」の数字は学年、「前」「後」は前期・後期を意味する。

間赴き、教育実習生の実習の様子を観察する科目（中・高等学校教育実習観察）も履修することができる。

当該カリキュラムでは、これらの教科教育や教育実践に関する科目と並行して、教科専門に関する科目も履修していく。科目や領域によって開設時期と内容は様々だが、学生は地理学・歴史学・倫理学・法学・政治学・経済学の各学問領域の「概説」を、1年次から2年次にかけて連続的に履修する。

このように当該カリキュラムの前半期では、1年次前期から2年次後期にかけて徐々に専攻独自の開設科目が増加していき、学習の中心が教科専門に関する科目から教科教育や教育実践に関する科目へと移行していくカリキュラム編成となっている。3名の社会科観や授業構成力の変容には、これらの公的カリキュラムが一定の影響を与えていると推定される。

Ⅲ. 考察①：1年次から2年次にかけての社会科観・授業構成力の形成

本章では、まず対象学生3名の2年次における社会科観と授業構成の実態を明らかにした上で、1年次と比較した際の変容について考察する。分析する資料として、3名が作成した提出した授業プラン（資料1～3）と、作成に関する聞き取り調査の回答結果（「I-〇〇」のように表記）を適宜引用していく。なお、3

名の1年次の分析結果については、大坂（2016）に詳細に記述されている。そのため、本稿では2年次の分析結果を中心に記述し、1年次から2年次にかけての変容に注目する。

1. A氏の場合

（1）社会科観の変容：「ストーリー」と「インパクト」の社会科」の維持・強化

A氏は1年次に、興味を持ちにくい政治や経済の内容も、歴史学習の中で教師がストーリー立てて語ることで、「インパクト」をもってわかりやすく覚えさせることができるという趣旨の発言をしていた。2年次のA氏にこの昨年度の自身の語りを提示すると、現在でもほぼ変わらずに同様の社会科観を支持していると語った。その上で、2年次後期に経験した教育実習観察を通して、以下のように考えるようになったという。

やっぱり、くっつき（教育実習観察）で見たのが大きかった感じ。それは。なんか先輩が授業してるのを見て、私たちは生徒側に近い方から見てるので。「この先生分かりやすいね」とか「声小さいね」とか生徒が言ってるのが聞こえてくるので。ああ、こういう風に見てるんだと思って。（I-164）

それまでは実際自分が受けてた授業と、授業を自分がするっていうイメージしかなかったの。漠然としたイメージしかなかったの。【…】そこをもうちょっと意識するようにはなったっていうか。（I-166）

同様にA氏は、2年次後期の社会認識教育史の授業を通して子どもの学びの様子を知ることができたと言語を語っていた。他にも、社会科の授業について考えた契機として、A氏は長期休業中に弟の宿題の面倒を見たことを挙げていた。さらにA氏は、1年次に自身の社会科観に近い授業を実現していた事例として挙げていた高校時代の歴史教師を変わずに高く評価しながらも、自身は「（今は）あれを目指そうとは思わないかな（I-234）」と語り、恩師とは異なる授業スタイルを模索しようとする意図が芽生えたことがうかがえた。

（2）授業プランの変容：観点数の量的拡大と質的深化

A氏は1年次、教科書記述の意図する教育内容・授業展開に準拠しつつ、歴史的事実の展開とその結果もたらされた影響を理解させることを意図する授業プランを開発していた。当時の授業プランを表1の6つの観点から評価すると、①MQ、③展開、⑤内容、⑥評価の4観点については、授業プランの中にその記述が見られるため、一定の水準を満たしていると判断した。その一方で、②目標、④方法の2観点については、記述が見られないため未達成とした。

2年次のA氏は、教科書記述の示唆する解釈を部分的にアレンジしつつ、3つの視点から日清戦争の発

大学生の社会科観・授業構成力の変容に差が生じる理由
 ー 同一の教員養成カリキュラムで学ぶ教職課程前半期の学生に着目してー

資料1 A氏の2年次授業プランからの抜粋(形式は筆者改変)

単元名：日清・日露戦争と近代産業 本時の学習(課題)：「日清戦争は何故起こったのか」 本時の目標：日清戦争の基本的事項について復習し、周辺事項について理解する。 ・日清戦争がなぜ起こったのかについて、日本の内的要因・対外的要因・世界史的要因の3つの視点から説明できる。	
	教師の発問・指示 ワークシート(一部)：
導入	・日清戦争とはどのようなものだったのだろうか。ワークシートで確認しよう。(前時の復習) MQ：この時代は、日本は「殖産興業」をめざし、近代産業の発展を推進していた。何故そのような時期に、経済的にもリスクの高い日清戦争へと踏み切ったのだろうか。考えてみよう。
内的要因①	S Q 1：当時の政府は何故参戦を決めたのだろうか。 ・当時の政権を握っていたのは、どのような人々か。 ・不平等条約交渉の流れを確認してみよう。(ワークシート) ・藩閥政府は、人々からの批判を受け、これをどのようにして克服しようと考えていただろうか。予想してみよう。
展開② 朝鮮をめぐる外的要因【省略】	
展開③ 英国とロシアの対立【省略】	
終結【省略】	

資料2 B氏の2年次授業プランからの抜粋(形式は筆者改変)

	活動 ・指導観、○学習内容	板書計画(一部)：
導入	MQ：日清戦争がアジア、世界へ与えた影響にはどんなものがあるだろうか？ T：日清戦争っていつ起こった？おおまかな時代でもいいよ(指名)。 S：明治、1900くらい、1894。 T：今後の日本、世界の動きに大きくかわってくる重要な出来事だから背景をしっかり押さえていこう	・日本が開国してから列強諸国への仲間入りを目指しており、その目標を中心として各政策が行われていることを確認し、出来事が決してアジア圏にとどまらず世界規模で考える必要があることを意識させておく。
展開1：日清戦争の原因と経過【省略】		【省略】
展開2：列強の対立【省略】		【省略】
終結	MQ再提示(上記参照) まとめ 次回の予告、確認	【中略】 ○MA：朝鮮半島をめぐる日清戦争での日本の勝利は列強の持っていたアジアへの認識を変化させ、同時に世界規模での領土拡大政策に日本を含めアジア圏が巻き込まれていく、もしくは積極的に参戦していく契機となった。【後略】

資料3 C氏の2年次授業プランからの抜粋(形式は筆者改変)

	発問・指示 活動 学習内容
導入	・資料①「魚釣りの会」は何を表しているだろう。 ・なぜ日清戦争が起こったのだろう。 ●なぜ日本は朝鮮に出兵したのだろう。
展開①【省略】(※筆者注：冒頭で資料②を活用)	
展開②	・日本は侵略以外に独立、繁栄を図る方法はなかったのだろうか。 ○なぜ紳士君の説がとられなかったのだろう。
終結	●なぜ日本は朝鮮に出兵したのだろう。 ・日本は豪傑君の説と紳士君の説のどちらを選択するべきだったのだろうか。
使用する資料：資料①：魚釣りの会(※筆者注：教科書に記載されているビゴアの風刺画) ・資料②：西欧国民帝国の新領地獲得のようす(※筆者注：C氏が参考文献の記述をもとに自作した表)	

生した要因を探求させる授業プランを開発した(資料1)。A氏は本時の目標として2点を掲げ、導入－展開①－展開②－展開③－終結という5つの学習展開から構成されるプランを開発した。あわせて、授業の進行時の活用を想定したワークシートも開発していた。

観点①MQについては、1年次のプランでは単元を貫く探求課題(以下、MQ)は提示されているものの、終結の場面に提示されるにとどまっていた。2年次のプランでは、「日清戦争は何故起こったのか」という学習課題を直接は提示せず、生徒の常識と歴史事実との矛盾を提示し生徒の思考の揺さぶりを意識しつつ、当時の歴史的な文脈をふまえたMQとなっている。

観点②目標については、1年次のプランでは、到達目標は記述されているものの、授業の目標と学習展開が整合しておらず、「知識・理解」目標のみが提示されていた。2年次では目標記述が教育内容と授業構成を説明するものとなっている。加えて、1点目が「知識・理解」目標、2点目が「思考・判断・表現」目標というように、ある程度観点を意識した目標が設定され、目標が重層化・構造化されている。また、ワークシートも枠組みの箇所が「知識・理解」、吹き出し部分が「思考・判断・表現」など、それぞれの目標の達成を支援する形となっていることが確認できる。

観点③展開については、1年次のプランでは展開には単に数字が割り当てられているのみだったものが、2年次では3つの展開それぞれに学習の観点を意図した名前が冠されるようになった。加えて、「教師の発問・指示」と「学習内容」の記述が一対一対応となり、どの発問に対してどのような内容を学習するかが一覧できるようになっている。

観点④方法については、1年次のプランでは紙幅の制約があったため、子どもの思考に関する記述が見られなかった。それが2年次になると、「○○について考えてみよう」「予想してみよう」など、子どもに思考させたり表現させたりすることを意識した発問が設定されるようになった。また、先述のようにワークシートもそれを支援する形式となっている。

観点⑥評価については、1年次のプランでは終結場面でMQを提示するのみだったものが、2年次では各展開の終結場面にSA、MAが提示されており、明確に学習内容の総括を意図していることがうかがえる。また、先述のワークシートもSQ、MQに対する生徒の意見を書き込める形式となっており、子どもの学習の到達点が把握できるようになっている。

以上のように、2年次のA氏は、1年次に達成していた3つの観点(①、③、④)の水準がより向上したのに加えて、以前は未達成であった上述2つの観点

(②、⑥)を習得・達成していた。ここからA氏は、観点内の水準の深化と、観点数の量的な拡大の両面で授業構成力を向上させたといえる。

(3) A氏の変容の特質と要因

A氏は、1年次の「ストーリーがあってインパクトがあり、わかりやすく楽しい授業」という社会科観を保持しつつ、より子どもの学びの実態に即した形で実施されるべきであると修正をはかった。この背景には、附属学校での実習観察や弟の宿題の面倒、社会認識教育史の受講といった経験を通して子どもの学習態度や思考の過程に触れた経験がある。一方で、教科教育に関する科目での授業作りなどの課題を通して、授業構成力は1年次より着実に向上させている。ここからA氏は、自己の信念(社会科観)は変えることなく強化しつつも、公的カリキュラムと上手く“折り合い”をつけることで授業構成力を向上させている事例であるといえる。

2. B氏の場合

(1) 社会科観の変容：「大学教育に向けた準備と基礎としての中・高社会科」の維持・強化

B氏は1年次に、自身が学んできた中・高時代の学習環境を振り返りながら、「子どもが学びの意味を実感できる授業がしたい」「積み重ねよりも発見のある歴史授業を目指したい」という理想を語りつつも、一方ではこのような社会科(歴史)授業が実現できるのは大学に限られ、中学校や高校の段階では基礎的な知識の習得に専念するべきであるという前提を強調していた。2年次で改めてこの社会科観について確認されたところ、「学ぶ意義があるのかと言われるとまだ答えられない」としながらも、次のように語った。

中学校では社会(科)を嫌にならないでほしいと。勉強することに意味があるとは言えないですけど、勉強しようという意欲を失わないでほしいし、高校に行ってから試験も大事だけど、学んだ時に何を考えるかっていうのをできれば考えさせてあげたいです。それをふまえて社会に出た時に、歴史でこういうのがあったなと思い出しながら、社会の事象について考えたりとか。(I-262)

この発言から、B氏は中学や高校では教養主義的な教育内容の習得に徹する、大学では生徒(学生)の探究的で主体的な学びに移行するという、学校段階に応じた“使い分け”を意識した歴史学習論を継続して保持していることがうかがえる。

さらにB氏は、2年次後期に履修した「教育実習観察」での附属学校訪問を通して、教師(実習生)の想定した授業の進行や教育内容の水準と子どもの反応とのギャップを目の当たりにしたという。そこから「授業のテンポ」や「雰囲気作り」といった、生徒理解にもとづく授業設

計の重要性を意識するようになったと語った。

(2) 授業プランの変容：観点数の量的拡大

B氏は1年次、教科書記述の意図する教育内容・授業展開に準拠しつつ、教科書内に掲載されている風刺画を中心にして教科書内容を理解させることを意図する授業プランを開発していた。当時の授業プランを表1の6つの観点から評価すると、②目標に関しては授業プラン中に記述が確認できたため到達していたといえる。一方で、残る5つの観点については、記述が見られないため未達成と判断した。

2年次では、B氏は教科書記述の示唆する解釈を部分的にアレンジしつつ、日清戦争の原因と結果、そしてその背景にある列強の思惑という2つの視点から日清戦争に関する事項を習得させる授業プランを開発した(資料2)。B氏の授業プランは、導入-展開1-展開2-終結という4つの学習展開から構成される。あわせてB氏は、授業の進行時に活用することを想定した板書計画も開発していた。

観点①MQについては、1年次にはそもそも記述されていなかったMQが、2年次では提示されるようになった。また、MQが導入と終結とで同様のものが一貫して提示されており、かつMQと到達目標との間で整合性が取れたものとなっていた。

観点③展開については、2年次になると、1年次にはなかった展開の名称が記述されるようになった。これにより、学習展開ごとにどのような意図・観点から日清戦争を探究していくのかが、B氏の中で明確に意識できるようになっていることがうかがえる。

観点⑥評価については、1年次にはなかった総括の場面が、2年次ではプラン全体を通して構造化されたMQ・SQが設定されるようになり、さらに展開ごとに学習内容の総括を行う場面が明確に想定されている。

以上のように、2年次のB氏は、1年次に達成していた②目標に加え、新たに上述の3観点(①、③、⑥)をクリアしたことで、6観点中4観点を習得・達成を認める。B氏は、観点を量的に拡大させる形で授業構成力を向上させたといえるだろう。

(3) B氏の変容の特質と要因

B氏は、1年次の「大学での実用性や主体性を重視した探究的な学びの基礎としての教養主義的な授業」という社会科観が、2年次においても維持・強化されていた。この背景には、附属学校での実習観察を通して、授業を展開する上で子どもに過度に挑戦しない指導の必要性を実感し、従来から抱いていた教科書を準拠した指導への“こだわり”が逆に強固になったためだと推測される。B氏の“こだわり”は、授業作りのノウハウの選択的・部分的な導入にも繋がっていると推測

され、事実、授業構成力の観点別達成率も、3名の中では最も低い4観点到達に留まった。B氏は、公的カリキュラムに抵抗して自己の信念を貫こうとした結果、授業構成力の評価が低く抑えられた事例といえるだろう。

3. C氏の場合

(1) 社会科観の変容：「自己実現と“キャバ”の社会科」から「“よりよい主権者”育成の社会科」への移行

1年次の段階では、C氏は「楽しくためになる、受ける価値があると思える授業」「自己の生き方を決定するための基盤になる教科」「他者に努力の程度を評価される際の指標になる教科」という3つの社会科観が混在していることに葛藤しており、特に3点目を消極的に肯定せざるを得ない心境を語っていた。このような揺れ動く心境の背景には、教科教育に関する入門科目の中で、教師の背後にある授業構成や教材選択の意図に気付き、自分の中で授業に対するとらえ方に変化が生じたことがきっかけとなっていることを語っていた。

2年次になると、自身が社会科観として支持できるのは「よりよい主権者を育てたい(I-174)」点であると語る。加えて、C氏は2年次から始めた塾講師の指導経験を通して、生徒の学校の社会科教師のノートやテストを参照した結果、かつて苦手だった恩師を以下のように再評価するようになったと語る。

(*恩師の先生は*)「これを教えたい」というか、授業の問い…問いというか授業の柱となるものが、けっこう何ヶ月とかに渡って長いスパンで考えた先生だと思うんですよ。「この時代に通じることはこれだ、だからこの事象はこういうふうにならざるを得ないんだ」というのをちゃんと持たれてた先生だったな、っていうふうに思いました。(I-288)

加えて、C氏は2年次前期の「公民カリキュラムデザイン論」において、自由な発想で公民科の年間カリキュラムを作るということの難しさに気づかされた経験も語っていた。

その他にも、C氏の語りからは、2年次前期の中学校社会科に関連する科目で授業プランを受講生の前でプレゼンテーションしたことや、隔年開講の教科教育に関する科目とともに学んだ上級生と議論した経験が、C氏の授業作りの考えに影響を与えたことが示唆された。

(2) 授業プランの変容：観点的質的深化

C氏は1年次、教科書記述の意図する教育内容・授業展開に準拠しつつ、独自の教材研究によって着想を得た「ナショナリズムの形成」の視点を盛り込んだ授業プランを開発していた。当時の授業プランを先述の6つの観点から評価すると、①MQ、②目標、③展開、⑤内容、⑥評価の5観点については、授業プランの中にその記述が確認できるため、水準を満たしている

判断できた。一方で、④方法については、記述が見られなかったため未達成としていた。

2年次のC氏は、日清戦争の背後にある近代帝国主義とナショナリズムの形成に注目し、日清戦争を題材に当時の日本を置かれた思想的潮流を探究させる授業プランを開発した(資料3)。C氏の授業プランは、導入-展開①-展開②-終結という4つの学習展開から構成される。あわせてC氏は、補助教材として教材研究にもとづいて独自に図表等の教材を作成したり、(実際には用意されなかったものの)学習の成果をワークシートに記述させる学習活動が想定されている。

観点①MQについては、1年次の段階では日清戦争の経緯と結果を問う「どのように」というMQが設定されており、かつ導入部と終結部で主発問の問いが一貫していなかった。それが2年次になると、日清戦争の発生した状況の要因を問う「なぜ」の問いへと変化するとともに、導入部で提示したMQを再度終結部で提示することで、1時間の授業を同じテーマで一貫して追求させようとしていることが確認できる。

観点⑤内容については、1年次の段階では日清戦争に関係する新書を中心に教材研究の成果を授業展開に部分的に反映するにとどまっていた。それが2年次になると、時代を横断して日本の近代帝国主義政策を思想的な視点から考察した専門書、イスラーム諸国のナショナリズムの形成について注目した歴史学者の著作が参考文献に取り上げられている。1年次とは異なる独自の教材研究で専門書を読み、教材研究の成果にもとづいて、当時の世論を二分した政策のうちどちらを支持するかの決断を子どもに迫ることで、主権者としての判断力を培おうとした意図がうかがえる。

以上のように、2年次のC氏は、1年次と比較して上述の2つの観点(①、⑤)ではさらに水準が向上した。ここからC氏は、達成した観点数は1年次と変化していない(5観点)ものの、観点を質的に深化させる形で授業構成力を向上させたといえるだろう。

(3) C氏の変容の特質と要因

C氏は、1年次には「自己の生き方を考える基盤になる、学ぶ価値がある」という理想と「他者に努力の程度(キャバ)を評価される指標である」という現実の2つの社会科観を自覚し、両者の間で葛藤した状態だった。それが2年次には、「よりよい主権者を育てる」という漠然とした社会科観のもとに包摂されていた。この背景には、複数の教科教育に関する科目で教員からの指導を受けたり、同世代の学生と社会科観を交流したりした経験に加え、塾での教育経験に伴う「恩師の再評価」が影響を与えたと推測される。一方で、もともと3名の中で最も高かった授業構成力は、質的

には深化しつつも観点は増加していない。ここからC氏は、公的カリキュラムを積極的に受容しつつも、授業構成の方法論と自身の社会科観とを上手く整合させることができずに悩んでいる事例ではないだろうか。

Ⅳ. 考察②：1年次から2年次にかけての社会科観・授業構成力の変容過程のモデル化

1. 3名の社会科観の変容

図1で規定したステイタスモデルにもとづき、3名の学生の1年次から2年次にかけての社会科観の変容を表現すると、図2のようになる。各象限間の移動の有無という視点から見ると、この分析結果からは次の2つの群を見出すことができる。

(1) 維持・強化群(A氏・B氏)

A氏とB氏は、1年次から2年次にかけて、ともに②「自己の社会科観の積極的肯定」の段階に固定されていた。とりわけ両者は、2年次の調査には教育実習観察で訪問・観察した附属学校の経験を印象深い出来事として語っていた点で共通していた。実際に、社会科観の分析からは、この経験が自己の社会科観の再確認や強化へと結びついたことが確認された。

このように、2名が属するこの群は、大学カリキュラムの中で用意されていた附属校という自己の社会科観を再検討する場(危機)に直面しても、それを「危機」ととらえずに回避することで、安定的に自己の社会科観を形成し続けるという特徴を有する。

(2) 葛藤・移行群(C氏)

一方のC氏は、3名の中で唯一、象限間の移行が確認できた。C氏は、1年次当初は大学で獲得した実用主義的な社会科観に共感しつつも、自己が抱えてきた教養主義的な社会科観との間で葛藤する心境を語っていた。それが2年次になると、「よりよい主権者の育成」

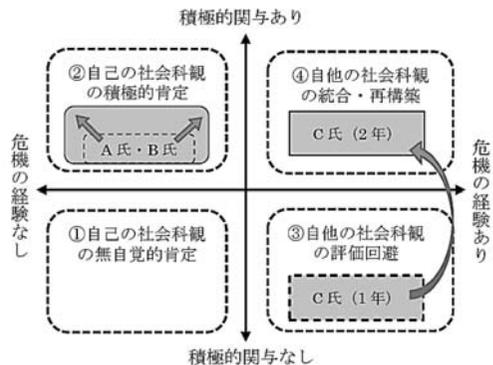


図2 3名の社会科観の位置づけ

という曖昧ながらも新たに見出した社会科観で包摂・統合しようとする意識の芽生えへと発展している。C氏が新たな社会科観を模索するようになる契機には、1年次には公的カリキュラムの中で受けた教科教育に関する科目の受講経験が、2年次にはインフォーマルな経験としての塾講師のアルバイトがあった。

このように、C氏が属するこの群は、大学の公的なカリキュラムの中での経験やカリキュラム外での個人的な経験を「危機」として受け止め、葛藤しながらもそれらの統合・再構築しようとする志向性を有している。

2. 3名の授業構成力の変容

表2の観点にもとづくと、3名の学生の1年次から2年次にかけての授業構成力の変容は図3のように表現できる。授業構成力の量的・質的な深化という視点から見ると、次の2つの群を見出すことができる。

(1) 量的・質的向上群 (A氏)

1年次に比べ、量と質の両面で授業構成力を向上させたのがA氏である。従来の社会科観を維持・強化していたA氏は、2年次になると、表2の5つの観点を達成し、観点内の質的な水準も深化した。A氏は、自身の社会科観をいったん留保し、公的カリキュラムの要求する観点を全面的に受容して授業プラン作りを進める方針をとっていた。このようなA氏の「信念と技術を切り離れた割り切った授業作り」という戦略が、授業構成力の飛躍的な向上につながったと推測される。

(2) 量的・質的停滞群 (B氏・C氏)

B氏とC氏の2名は、最終的に到達した水準は異なるものの、達成した観点数の増加や観点内の質的な深化という面において、A氏より相対的に劣る点では共通している。

B氏は、A氏と同じく従来の社会科観を維持・強化していた。しかし、授業プラン作りにおいては独自のフォーマットを活用し続けたため、観点数は量的には

増加したものの、3名の中で唯一、質的な深化が見られなかった。B氏の授業構成力が質的に伸び悩んだ背景には、大学カリキュラムでの学び以上に、自身の支持する社会科観の実現を優先させようとする“こだわり”が影響していると推測される。

一方のC氏は、既に1年次の段階から6観点中5観点という、高い水準での授業づくりが達成できていた。そのため、結果的に2年次における伸びには厳しいハードルが課されたことが量的な伸び悩みの一つの要因といえる。ただし、さらなる向上の可能性は想定できる。

例えば、C氏の語る「よりよい主権者」としての資質・能力を達成する授業を構想しようとする、一時間単位の授業づくりでは限界がある。(小) 単元レベルのプランなどミドル・ロングスパンのカリキュラムデザインも射程に入れて、その目標を育成できる手立てを提案する機会が与えられたならば、さらに高い水準での構成力を発揮できたのかもしれない。

3. 社会科観・授業構成力形成のモデル化

以上の分析をもとに、社会科観と授業構成力の「群」を掛けあわせると、帰納的に表3のような4つのモデルを導出できるのではないかと推測される。

なお、本研究ではタイプ4に位置づく学生を見出せなかった。教職課程前半期のうちに、社会科観の修正や再構築を模索している「移行群」の学生が授業構成力まで含めて飛躍的に向上させるのは、時間的にもカリキュラム的にも制約が大きかったと解される。

V. 示唆と展望

表3のモデルにもとづいて、冒頭で掲げた本研究の問いに答えたい。

学生の社会科観の変容に差が生じる理由は、大学カリキュラムで直面した「危機」をどのように受け止め、それにどのように対処するかという態度が違うためである。公的カリキュラムやインフォーマルな経験の中で直面した「危機」を「危機」として受け止めるタイプ3のような学生は、新たな社会科観の再構築を模索するようになる。反対に、大学カリキュラムの経験を“受け流す”ことで「危機」を回避しようとするタイプ1や2のような学生は、被教育体験期に形成された自身の社会科観を強化し続けようとする。

学生の授業構成力の変容に差が生じる理由は、授業プランづくりにおいて大学カリキュラムで要求される「望ましい授業構成のあり方」と、自身の社会科観との整合性についての“こだわり”の強さが違うためである。自身の社会科観と公的カリキュラムの提示する授業構成のあり方が矛盾した場合、両者を切り離して

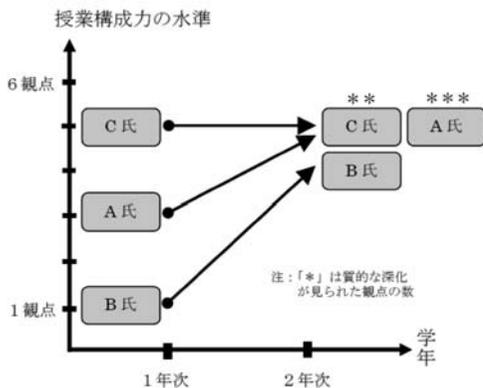


図3 3名の社会科授業構成力の向上

表3 社会科観・授業構成力形成のモデル

類型	社会科観形成	授業構成力形成	該当者
タイプ1	維持・強化	量的・質的向上	A氏
タイプ2	維持・強化	量的／質的停滞	B氏
タイプ3	移行	量的／質的停滞	C氏
タイプ4	移行	量的・質的向上	

後者の導入を優先するタイプ1のような学生は、大学カリキュラムから見た授業構成の評価は高くなる。反対に、自身の社会科観を授業プランに反映しようとするタイプ2や3のような学生は、大学カリキュラムの要求する観点を即時に、完全に満たすことは難しく、結果的に授業構成の評価は伸び悩む。

本研究が示唆しているのは、教職課程前半期において社会科観の省察・再構築を促すことと並行して、授業構成力を高めることの困難さである。とりわけ、学校コミュニティに長期的・日常的に入り込ませる教員養成カリキュラムでの学びは、(自身の被教育体験とも重なりがちな)学校コミュニティに支配的な社会科観を無自覚に受容してしまいやすい。その結果、社会科観の相対化と批判的な省察の機会が損なわれるおそれがある。

このような自体を避けるためにも、教育臨床の経験から距離を置く大学などの場での支援が重要となる。本研究の成果にもとづいて具体的な支援策を提案するならば、①被教育体験期を省察し、自己の社会科観の再検討を迫る「危機」に直面するような「場」を意図的に設定すること、②授業づくりの方法論を技術的に習得させるだけでなく、危機意識に裏打ちされた社会科観(目標)にもとづいて授業を構成させること、③危機意識の芽生えと授業プランに投影された危機克服策の整合性を適切に評価すること、これらの指導体制を教職課程前半期のカリキュラムに盛り込むことが有効ではないだろうか。

【註】

- 1) 調査対象であるA氏、B氏、C氏の詳細な選定手続きについては、大坂(2016)を参照されたい。
- 2) 本研究で実施した社会科観と授業構成力に関する一連の調査は、いずれも時期を統一して2回にわたって実施した。1年目の調査は2014年12月から2015年1月にかけて、2年目の調査は2016年3月から4月にかけて実施した。
- 3) 佐藤(2008)によると、焦点的コーディング(focused coding)は、定性的(質的)データのコーディング作業において用いられる方法論の一種であり、抽象度の高い概念に対応するコードを、KJ法などを用

いて割り振っていく作業を指す。

【引用文献】

- ・ 浅田匡(1998)「教師の自己理解」浅田匡・生田孝至・藤岡完治編著『成長する教師』金子書房、244-255.
- ・ 大坂遊(2016)「教職課程入門期における社会科教員志望学生の社会科観・授業構成力の形成過程とその特質」『社会科研究』第85号、印刷中.
- ・ 大坂遊・草原和博(2015)「社会科教育に関する内面化された規範・観念の脱構築」『社会認識教育学研究』第30巻、191-200.
- ・ 佐藤郁哉(2008)『質的データ分析法』新曜社.
- ・ 田口絃子・溝口和宏・田宮弘宣(2009)「実践的な力量形成を実現する教員研修モデルカリキュラムに関する研究」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』Vol.19、13-22.
- ・ 棚橋健治・渡邊巧・大坂遊・草原和博(2014)「教員志望学生の社会科授業プランになぜ違いが生じるのか」『学校教育実践学研究』第20巻、125-139.
- ・ 姫野完治(2013)『学び続ける教師の養成』大阪大学出版会.
- ・ S.B.メリアム(2004)『質的研究法入門』(堀薫夫ほか訳)ミネルヴァ書房.
- ・ 森分孝治(1988)「社会科教師の資質と専門性」教員養成大学・学部教官研究会社会科教育部会編『社会科教育の理論と実践』東洋館出版、50-55.
- ・ 谷田部玲生(2009)『社会科系教科における現職教員の授業力向上プログラム作成のための研究(基盤研究B)』研究成果報告書.
- ・ 脇本健弘(2015)「教師の成長を促す大学時代の経験」脇本健弘・町支大祐『教師の学びを科学する』中原淳監修、北大路書房、63-77.
- ・ 渡部竜也・須郷一史・吉田英文・日下部龍太・石井誠一郎・鈴木広平(2010)「わが国の初等・中等社会科教員養成の実態に関する基礎的研究(II)」『東京学芸大学紀要 人文社会科学系』II(61)、1-35.
- ・ Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality & Social Psychology*, 3, 551-558.

【付記】

本研究の内容は、広島大学大学院教育学研究科倫理審査委員会の審査を経て研究成果公表の承認を得ている。