

社会科教育に関する内面化された規範・観念の脱構築

— 移行・接続教育としての初年次教育の意義 —

広島大学大学院 大坂 遊
 広島大学 草原 和博

I 問題の所在

1 教員養成課程における初年次教育の性格

近年、学生の変容や社会的・政策的な要請を背景にして「初年次教育」が浸透している。M.アップクラフトら(2007, p. vii)によると、初年次教育は、一般的には「高校から大学への学習面、生活面を含めての円滑な移行を目指すための教育」と定義される¹⁾。教育学の領域でも、現在ではほぼすべての教員養成系大学・学部において、入学直後の1年次前期の段階で何かしらの形の初年次教育が施されるようになってきている。

教員養成系大学・学部にみられる初年次教育の特質に、大学4年間を見据えた、教師という職業に向かうキャリア教育の「起点」という意味が付与されている点が挙げられる。この視点から全国を取り組みを概観すると、そこには「起点」の捉えを異にする2つの初年次教育のあり方を見出すことができる。

第1に「導入教育」としての性格である。大半の教員養成系大学・学部が採用している類型であり、免許の校種・教科に応じて教職や内容領域に関する基礎的な知識を、複数教員のオムニバス形式で指導するものである。例えば、鳴門教育大学の「初等中等教育実践基礎演習」では、教科教育、教科専門、実務家それぞれの専門的な立場から、各教科の考え方と現場の指導実態、またあるべき教師像について演習形式の授業が展開されている²⁾。このような初年次教育は、1年次の段階で4年間の教職課程を概観し、大学での学びの見取り図を描かせる目的をもっているといえるだろう。

第2に「準備教育」としての性格である。近年増えている類型であり、附属校や母校を訪問し、授業を観たり、恩師の話を伺ったりすることで、

1年次から教職へ向けた意欲や心構えを高めていこうとするものである。例えば、島根大学教育学部の「学校教育実践研究Ⅰ」「学校教育実習Ⅰ」では、附属学校園での5日間の観察実習と事前・事後指導を通して授業観察の方法を学び、「教師としての立場」から学校を把握し、教職への理解を深める体験型のプログラムが実施されている³⁾。このような初年次教育は、教育実習や卒業時を到達点にして、そこから逆向きにカリキュラムを設計し、出口に向けて1年次から徐々に備えをさせるところに特徴がある。

なお、教員養成系大学・学部の初年次教育が、必ずいずれかの類型に相互反的に分類されるというわけではない。むしろ実際の授業は、両者の目的を常に併存させているのが、実態ではないか。

2 従来の初年次教育の課題

一方、玉置(2014)は、教員養成系大学・学部における初年次キャリア教育の課題として、以下2つの「自明さ」の克服を指摘している。すなわち、1つは、将来の職業が多様な一般大学とは異なっており、進路の選択肢に学校教員が含まれることが入学時から自明とされている点。もう1つは、生徒として長期間・長時間、学校ですごした経験から、学校教員や学校について「わかっている」という感覚を抱きやすい点。

中でも玉置の指摘する2点目の「わかっている」という感覚、いいかえると、学生が自らの被教育体験にもとづいて教育に関する規範や観念を「内面化」⁴⁾していく傾向については、これまでも多くの研究が言及している。例えばマグワイア(McGuire, 1996)が明らかにしたところでは、教師志望学生の教育や指導に対する姿勢は、大学教育を受ける前に、生徒としての被教育体験を通し

て主要なモデルが形成されているという。

社会科教師の養成の文脈でも同様の傾向が指摘されている。川上（2012）が指摘するように、スレイカー（Slekar, 1998）は、教育実習生が（大学で新しい理論を学んでも）伝統的な講義スタイルに後退してしまう要因として、K-12から大学に至るまで伝統的な講義を長期にわたって経験してきたことに由来する「慣れ」を挙げ、彼らには伝統的な指導方法や指導内容が、最も適切な教育スタイルとして支配的な位置を占めているからと結論づけた。とくに歴史教育では、「2名の教師志望学生が最初にさらされた（著者注：大学入学までに受けた）歴史教育は、客観的な認識論にもとづく歴史の知識や指導法を用いる歴史科教師によって大きな影響を受けていた」（Slekar, p. 485）。実際にスレイカーが実施した調査では、学生は自身が受けてきた客観主義とは異なるタイプの授業をしたいとは思っているものの、「授業方法がわからない」「見てみたい」と答える状況が示されていた。最新の棚橋ら（2014）の研究でも、2年次の教師志望学生が、大学教員の期待する「よい」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。

このように、教師志望学生が被教育体験で染み付いた「こうあるべき」という信念が、大学で初めて接する「よい教育」「よい授業」の規準や教科論の批判的な学びに引き寄せたり、逆にそこから学生を逃亡させたりする要因ともなっている。この信念は、学年が進行するほど強固に定着していく可能性があるので、そうなると思直しはさらに難しくなるだろう。

3 本研究の目的と意義

本課題を克服するためには、「導入教育」「準備教育」としての性格に加え、学生が自己の受けてきた授業や教育のあり方を省察させ、自己の信ずる規範や信念に揺さぶりをかける―「脱構築」⁵⁾を目的とした―「移行・接続教育」としての初年次教育を構築する必要がある。しかし、社会科の教員養成において、学生が内面化している社会科教

育のイメージをどのように克服していくかについての方法論は未だブラックボックスとなっている。

そこで本稿では、教師志望学生に内面化された社会科教育に関する規範・観念の脱構築をはかるには、①どのような方法論を用いるべきか、②実際にその方法論で学生をどこまで変容させることができるかを、教科教育学の視点から実証的に明らかにしたい。

II 研究の方法

上の問題を解くために、本稿では「教育プログラムの開発・実践」と「質的な調査・検証」の2つの方法論を採る。なお、以下では「大学における授業」と「(附属校で) 観察した授業」・「学生が高校時代までに受けてきた授業」を峻別するため、前者を「講義」、後者を「授業」と表現する。

1 教育プログラムの開発・実践

本研究では、まず筆者の草原が、広島大学で2014年度前期に開講された初年次教育プログラム「中・高等学校教育実習入門」（以下、実習入門）の指導を通して学生に介入し、その結果生じたと推定される学生の変容の評価を試みた。筆者の大坂は、草原の担当する8回の講義全てに観察者およびTAとしての立場で参画し、講義の補助や学生への指導・助言に従事した⁶⁾。

実習入門の講義計画は表1の通りである。

表1 中・高等学校教育実習入門の全体計画

回	内 容	形式
1	オリエンテーション、授業の概要説明	全体
2	教職一般に関する講義	
3	附属学校の概要説明と授業のあり方 (1)	
4	附属学校の概要説明と授業のあり方 (2)	
5 5 13	専攻・教科別に分かれての指導 (詳細は表2を参照)	教科別
14	教科別プレゼンテーション (1)	全体
15	教科別プレゼンテーション (2), 全体総括	

(シラバスを参照し、一部体裁を修正して筆者作成)

表2 専攻・教科別に分かれての指導（第5回～第13回）の実際

	回・実施日程	講義のテーマ，学習課題
事前指導	第5回 (当該実践の第1回目) 5月21日	授業を観察する視点と方法(1): 日本史「石山合戦」を事例にして <ul style="list-style-type: none"> • 授業の観察には、どのような視点の立て方＝顕微鏡 or 望遠鏡があるか？ • どのような視点で見ると、社会科授業の「仕込み」がみえてくるか？ • そもそも、なぜ授業を観察するのか？
	第6回 5月28日	授業を観察する視点と方法(2): 現代社会「国際協力と日本の役割」を事例にして <ul style="list-style-type: none"> • 教科書は、地理・歴史・社会をどのように描いているか？ • 教師は、地理・歴史・社会をどのように再構成して教えているか？ • なぜ両者は、必ずしも一致しないのか？
	第7回 6月4日	授業を観察する視点と方法(3): 地理「オーストラリア」を事例にして <ul style="list-style-type: none"> • なぜ研究授業では、「学習指導案」が用意され、配布されるのか？ • どのように授業を観察すればいいのか？－メモの取り方－ • どのように協議会で発言すればいいのか？－批評の仕方－
授業観察	第8・9回 6月18日	授業観察の実際(1): 附属中学校での授業観察と検討会 <ul style="list-style-type: none"> • 中学校社会科地理的分野「近畿地方－英虞湾の環境創生－」
	第10・11回 6月25日	授業観察の実際(2): 附属三原中学校での授業観察と検討会 <ul style="list-style-type: none"> • 中学校社会科歴史的分野「第一次世界大戦とロシア革命」
事後指導	第12回 7月2日	授業観察で学んだこと(1)－附属中・高等学校の実践を事例にして… <ul style="list-style-type: none"> • どのような授業が行われていたか？ • 自分たちが中highで受けた授業と比較して、似ていた点/違った点とは？ • 教師はどのような工夫をしていたか？なぜそんな工夫をしていたのか？
	第13回 7月9日	授業観察で学んだこと(2)－附属三原中学校の実践を事例にして… <ul style="list-style-type: none"> • 教科指導を通じて、どのような子どもを育てようとしていたか？ • そのねらいを達成するため、教師はどんな手立てを講じていたか？ • 本授業の「魅力」「不思議」とは？社会科の「使命」って何だろう？

(草原が当時作成したシラバスを参照して筆者作成、一部改変)

シラバスによると、本講義15回の目標は、「教育学部第二類から第五類の学生が、附属学校における教育実践の観察や討議を通して中等教育への理解を深め、教育実践の基礎的能力を養い、教育者になるための自覚を高める」ことである。講義全体の受講者は290名だった。

本講義は大きく3つのパートで構成されている。それは、受講生全員にオリエンテーションを施す、「導入教育」と「準備教育」の性格を帯びたパート（第1回～第4回）、専攻・教科別に分かれて専門的な指導を行うパート（第5回～第13回）、そして専攻・教科別の指導で学んだことを全受講生の前で発表させるパート（第14回～第15回）である。なお、実習入門のシラバスには、「移行・接続教育としての初年次教育」として自己規定する表現は見られない。だが、シラバスには「学習者ではなく教師の視点で授業を観ること（視点の転換）を心がける」という記述があり、第1回の全体オリエンテーションにおいても同様の意義が強調されていた。ここから、専攻や教科を横断して、実習入門の担当教員間で上記の問題

意識は一定程度共有されていたと判断できよう。

以下では、中等社会系教科（中学校社会、高等学校地理歴史、高等学校公民）の免許取得を希望する学生を対象とした専攻・教科別指導のパート（以下、当該実践）に焦点化して論じたい。

2 当該実践を通した学生への介入

当該実践の受講者は、第二類社会系コースの学生24名、第五類教育学系コースの学生13名の、計37名だった。草原は当該実践の目標を、授業を受ける「生徒」の立場から授業をつくる「教師」の立場に視点の転換を図る、教師の視点から授業を観察する方法とその意味・意義を説明できる、の2点に求めた。当該実践の展開は表2の通りである。専攻・教科別指導は、事前指導（第5回～第7回）と授業観察（第8回～第11回）、事後指導（第12回～第13回）の三部で構成した。

事前指導では、地理、歴史、公民の各領域における著名な実践家の授業映像を取り上げ、学生に批評させることで、授業研究のねらいと方法を習得させる。具体的には、第5回では授業観察の目

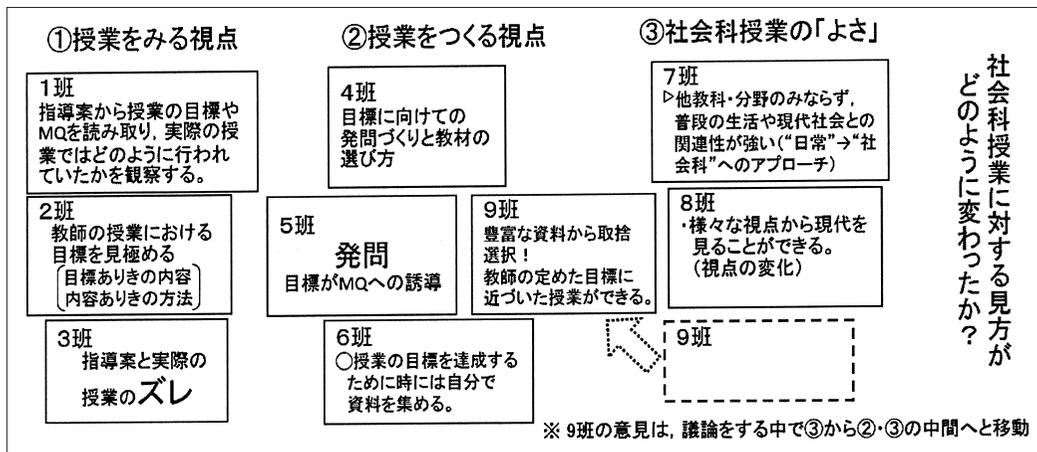


図1 第13回における黒板上での議論とそのまとめ (記録写真にもとづいて筆者作成)

的と視点を、第6回では、授業づくりにおける教師の目標と教材解釈の捉え方を、第7回では、翌週からの附属校訪問を想定して、学習指導案が果たす役割と授業記録の採り方、研究協議に参加する作法などを、グループワークを取り入れた演習形式で指導した。

授業観察では、2週に分けて2つの附属校に訪問し、地理的分野と歴史的分野の授業を観察させた。学生には、事前指導で学んだ方法論を活用して、観察録に授業の事実を記録させるとともに、授業後には附属校の教員と研究協議の場をもった。

事後指導では、附属校での授業観察と研究協議で学んだことを振り返らせた。とくに第13回は、翌週の教科別プレゼンテーションに向けて、クラス代表者の発表原稿の準備の時間にあてた。学生は9つの班に分かれて、当該実践での学びの成果として「社会科授業に対する見方がどのように変わったか？」を小型のホワイトボードで提案し、それをTAのファシリテートのもとで図1に示すような3つの観点に整理していった。また、この議論の内容をたたき台にして、代表者(後述する利根氏)が、プレゼンテーションの原稿をまとめることとなった。

このように当該実践には、3つのパートに、教科教育学の知見を活かした授業研究をスパイラルに組み込んでいる。具体的には、

- ① モデル的な授業映像を視聴し批評すること

で、目標・内容・方法の視点から授業を分析する方法論を獲得する。授業を教師の意図的・目的的な構成物として捉えることができる(事前指導)。

- ② 授業分析の視点をを用いて附属校の実践を観察し協議することで、授業者が志向していた目標論・教科観を推測できる。また各授業の「良さ」を抽出できる(授業観察)。

- ③ 研究協議の成果をクラスで交流することで、授業者が志向していた目標論・教科観と、自分や他の学生が信ずるそれとを比較する。さらに学生一人ひとりの社会科に対するイメージの振り返りを迫る(事後指導)。

このような過程で実習入門を展開することで、わずか9回の講義ではあるが、目標の確実な達成を期することとした(図2)。

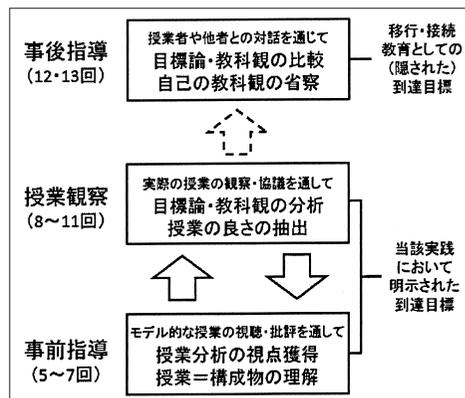


図2 当該実践の目標達成の構造 (筆者作成)

3 データの収集・分析

実習入門では、授業の概要や講義ノート、授業記録シート、評価用のポートフォリオなどがひとまとめになった「中・高等学校教育実習入門観察録」（以下、観察録）の購入が義務付けられた。学生は、15回を通して観察録を記入し、提出が求められた。加えて草原は、当該実践の毎回のまとめを記述させるワークシートを課し、それらをすべて評価材に含めて到達度を評価した。

ここで留意したいのは、図2に示したように、当該実践で学生に明示した到達目標と、授業者である草原が最終的に目指した目標との間には、質的な差が設けられている点である。すなわち、学生には、「授業を受ける「生徒」の立場から授業をつくる「教師」の立場へ視点の転換を図る」「教師の視点から、授業を観察する方法とその意味・意義を説明できる」ことまでを求め、特段に自らの教科観の省察や脱構築までは要求しなかった。なぜなら、これは授業者の草原が結果的に達成できると望ましいと考える「隠れたねらい」に他ならず、かつ学生の思想・信念に深く結びついた態度的側面は、表現力の未熟な初年次段階の評価になじまないと判断したからである。当該実践における到達度は、あくまで明示された到達目標にもとづいて評価し、また評価材にも、教科観に係わる記述は要求しなかった。

当該実践の受講した学生37名には、事前に本研究の目的を告知し、調査への協力を求めた⁷⁾。趣旨に同意した学生から、筆者である大坂を介して観察録の提出を求めた。その結果、37名全員から観察録を得ることができた。観察録の内容は、匿名化した上で基礎データとして用いた。

次に、「観察・分析した授業の事実にもとづいて、社会科に対するイメージ（目標論・教科観）に言及した記述が見られるかどうか」を規準にして、観察録の内容を大坂と草原が合同で協議した。その結果、講義の内容や観察した授業、あるいは自身がこれまで受けた授業の事実を示して、社会科のイメージの変容を語ることができた「根拠ある変容型」が3名、イメージの変容が確認できるものの、その記述が学習成果に裏付けられていない「根拠なき変容型」が4名、計7名を講義を通じ

て教科観が変容した学生群として抽出した。

残る30名の学生についても、全員が当該実践に関する学習成果を記述しており、2つの規準を達成できていた。しかし先述したように、教科観の変容に言及することは学生に直接要求しなかったため、観察録の記述から（実際にはなされたかもしれないが）それを確認できなかった30名は、本研究の調査対象から除外している。

4 学生への聞き取り

「根拠ある変容型」「根拠なき変容型」に分類された7名の学生のうち、倫理的な配慮から「根拠ある変容型」に分類された3名（利根氏、筑後氏、吉野氏、いずれも仮名）のみに追加の聞き取り調査を依頼したところ、利根氏と筑後氏の2名から承諾を得た。

両名には、当該実践の終了後しばらく時間を置いて、「大学や高校までの授業で印象に残っていること」のように、特定の講義に焦点化しない形で、聞き取り調査を実施した⁸⁾。発言内容はトランスクリプトを作成した上で、発言の趣旨を損なわないように内容を要約した。

III 考察①：教育実践による学生の変容

本章では、IIの介入を通じた学生の質的な変容を、利根、筑後、吉野の3名の発表内容と観察録の記述を基礎データに考察していく。

1 クラス全体の到達状況…利根氏

当該実践のクラス全体の到達点とみなせるものに、第14回の教科別プレゼンテーションに登壇した第二類社会科専攻・利根氏の学習成果がある。利根氏のプレゼンテーション原稿は、基本的には第13回の班別発表と受講者相互の議論を経て到達したまとめ（図1）に依拠して作られている。ゆえに、利根氏の発表は、個人の到達状況に限らず、受講生の到達状況に読み替え可能なデータとみなすことができるだろう。

利根氏のプレゼンテーションは表3に引用した。表3によると、利根氏に代表される受講生は、①授業を観察するときは、目標を把握するとともに、目標がどのように達成されているかを、指導

表3 クラス代表・利根氏の第14回でのプレゼンテーション原稿

私たちが教育実習入門を通して学んだことは、3つあります。

- ① 授業を見るときにどこを見るべきか、という観察者としての視点。
- ② 自分が授業をするときの参考となる点はどこか、という授業者としての視点。
- ③ 社会科として特有の強みはどこか。

まず一つ目の観察者としての視点から。

私たちは、この授業を受ける前の生徒としてしか社会科の授業を受けていなかったときは、教科書の内容ありきで、授業が構成されると思っていました。しかし、実際に今回見てきた授業では、授業の目標がまず初めに設定されていて、そこから教師が教材を選び、その目標達成に向けて授業が構成されているのだということがわかりました。

また、その授業のよいところや問題点を見つけ出すために、実際の授業の記録を細かにとっていくことも経験しました。そうすることで、指導案と実際の授業の齟齬を見つけ出すことができ、その後の評議会有意義なものになるということもわかったので、これからの実習などに活かしていきたいと思います。

次に、二つ目の授業者としての視点について。

こういう視点で授業を見ていくと、その授業のMQに向けて、教師が生徒を発問によってうまく誘導しているということを感じられました。

また、附属の先生方の行われている授業は、今まで私たちが受けてきた社会科の授業…たとえば、受験に向けた穴埋め中心の授業…とは全く異なっていて、より生徒が自立的に考えることの多い授業になっているな、と感じました。

「教師」としての視点から授業を見てみると、そういった生徒の思考を導くため、教師が発問によって一見流れに任せて進んでいるような授業でも、意図的に組み立てられているということを感じました。こうした、意図をもって生徒をうまく誘導し、一時間の授業を構成していく授業構成力を、経験を積んでいく中で私たちも獲得していきたいと思いました。

最後に、三つ目の社会科の特性について。

社会科だからこそできることに、まず様々な視点から現代の社会について生徒に考えさせることができる点があると思います。様々な視点、の中には地歴や公民などの社会科の分野にとらわれず、社会科内の他の分野や理科などの他の教科からの視点、また日常生活との関連も含まれます。そういった視点から、生徒の歴史観や社会観の形成に影響を与えることができるのが社会科の強みではないでしょうか。

他にも、社会科では、豊富な資料の活用ができる、という特性があります。教師がそれらの中から目標に沿って厳選し、授業に広がりを持たせていました。資料から学ぶことで、生徒が自ら思考することにもつながると思います。

みなさんは、社会科の授業は教科書に沿ってただ穴埋めをしていくようなもので、目標も指導案も関係ない楽なもの、と思っていませんか？ 私たちもそう思っていました。しかし、実習入門の授業を通して、社会科の授業ではまず目標が設定されており、そこから授業の内容、授業の展開方法が決められており、今まで思っていたよりも教師の技量が試される教科なのだということを感じました。また、今回授業の観察の視点を学ぶことができたので、これから先輩の先生方の授業を受けていく中でよい点をたくさん吸収し、自分が授業をする立場になった時にどう教えていくかの参考にしたいと思います。社会科の授業にしかない「よさ」を発揮できるような、自分の目指す社会科授業について、今後また考えていきたいと思いました。

(利根氏の発表原稿より引用。本原稿の作成には、草原も大坂も一切の助言・指導を加えていない)

案や自分の授業記録にもとづいて丁寧に捉えること、②そのような手続きで授業を観察することで、授業はどのように意図的に組み立てられているかが把握できること、③社会科には、分野にとらわれない総合性や日常生活との関連性の大きさに強みがあること、④これらの学びは、自分が実践する際に参考になること、これら4点を学んだことが確認できる。

本プレゼンテーションで第1に注目すべき点は、「教師」としての視点から授業を見てみると、そういった(自立的に考える…筆者注)生徒の思考を導くため、教師が発問によって一見流れに任

せて進んでいるような授業でも、意図的に組み立てられているということを感じました」という気づきである。ここには、教師の視点とそれにもとづく授業の解釈が示されており、当該実践の2つの目標の達成の具体的な姿が確認できる。

第2の注目すべき点は、「社会科だからこそできること」、あるいは社会科の「特性」や「強み」という表現で、教科の理念に言及している点、さらには、「教科書に沿ってただ穴埋めをしていく」のではなく、自立的な授業づくりを通じて「教師の技量が試される教科」という表現で、教科観の芽生えと変容が表現できている点である。これら

は、議論の過程で学生が自発的にその重要性に気づき、まとめに盛り込まれたもので、意図した水準を超えた学習成果といえるだろう。

2 卓越した変容の状況…筑後氏・吉野氏

利根氏以外にも、とくに卓越した教科観の変容を示した学生に、筑後氏と吉野氏がいる。彼らの観察録のまとめ（総括）を表4に引用した。

筑後氏は、学習成果を箇条書き風に端的に整理している。そこからは、生徒から教師の視点への転換、質問と発問の違い、授業観察の方法論、社会科としての教科の特性の4点が、とりわけ印象に残ったことが伺える。その上で「自分の目指す社会科の授業とは何なのだろうか？」と自問自答し、現段階では「生徒の主体性を重視した授業」が理想であって、それが実現できるようにこれから学んでいきたいとの意欲が記されている。

吉野氏は、自身の抱いていた社会科のイメージと、当該実践で観察した授業例を往復しながら、学習成果を文章にまとめている。例えば、「教師の教え方によって、生徒の社会の好き嫌いが決まってしまう」教科という認識は、大学入学以前と変わらない。しかし、当該授業を通じて「ただ単語や年代を覚えさせるような授業」ではなく、「どうして」「なぜ」などの疑問を抱かせる授業こそ「これから社会に出るとい時に役立つ」と考えるようになった点が強調されている。

このように両者は、生徒から教師に授業をみる視点を転換させただけではない。授業構成―彼らはこれを、授業の「裏」と呼んでいる―の見方を獲得したことで、自らの教科観を飛躍的に成長させていることが分かる。

IV 考察②：学生の変容の要因

なぜこれらの学生は、当該実践を通して自己の教科観を変容させることができたのだろうか。ここでは、聞き取り調査に承諾の得られた筑後氏と利根氏の発言から、その要因を考察したい。

当該実践に関わる発言を抽出したのが表5である。自由な発言を認めたために分量には個人差が生じたが、とくに印象に残っている授業に実習入門を挙げて、評価した点では両者は共通していた。

しかし、当該実践から学んだことは、両者に相違が見られた。

筑後氏の場合、指導案や授業の本質に注目した発言が目立った。「実習入門で取り扱った授業や指導案が、高校までに受けてきた授業とぜんぜん違うので（驚いた）」、「指導案の実物を見たことで「ああ、こういうふうには授業（って）できてるんだな」というのがなんとなくわかった」のように、授業があらかじめ教師によって準備され、意図的に作られた存在であることを知った驚きを率直に語っている。筑後氏は、授業は教師の構成物に他ならないとの認識を得たことで、他者の授業を対象化して捉えられるようになり、それが自己の教科観を問い直す呼び水となっていった経緯が推察される。

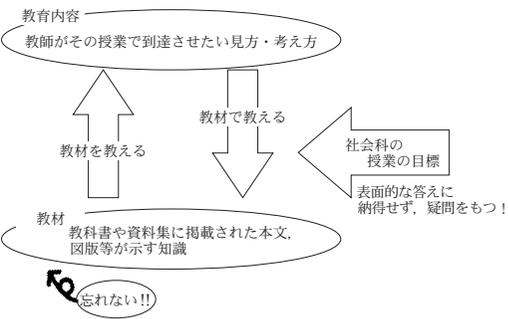
一方、利根氏の場合、授業記録の採り方に関する発言が繰り返し現れた。「(TAの) 院生さんの授業観察のメモの「ピフォーアフター」を見せていただいて、「あんなふうにはメモをとるのか」とすごく印象に残った」、「あの（記録の採り方に関する）授業をしてくれたからこそ、後から授業観察をする時に有意義にメモをとれて、観察ができるようになった」と、TAが開示した授業記録のインパクトとその有益さを語っている。筑後氏は、授業を観察し記録するスキルを身につけたことで、他者の授業の意図が分析できるようになり、その結果を媒介に自己の教科観もメタ認知できるようになった筋道がうかがえる。

このように今回の調査から導かれる教科観の変容要因には、①授業の構成を説明した知識を得ること、②授業の構成を捉える方法を使いこなせること、の2つの契機が仮定できるだろう。

V 結論と示唆

実習入門は、元をただすと「導入教育」と「準備教育」の性格を兼ね備えた従来型の初年次教育プログラムだった。そこに筆者らの問題意識にもとづいて「移行・接続教育」の性格を付与し、目標を再構成して実施したのが当該実践だった。学生には必ずしも筆者らの隠れた意図を明示的には伝えなかったが、一部の学生は自らの教科観の省察やメタ認知の結果を、言葉にすることができて

表4 筑後氏・吉野氏の観察録「まとめ」の記述

筑後氏 (第二類, 社会科専攻)	吉野氏 (第五類, 教育学専攻)
<p>○ 「生徒」の視点から「教師」の視点へ</p> <ul style="list-style-type: none"> 教師はどのような目標、目的を持った授業を行っているか 指導演→実際の授業 教材選び, 教材の活用方法 発問による生徒の誘導 <p>○ 質問と発問</p> <ul style="list-style-type: none"> 質問…単なるギモンを口にしていく 発問…意図を持って問うこと。 教師でいうと、ある程度生徒の回答を予想した上で、抽象的に問うか、具体的に問うか、またどの場面で何を問うか、ということをおおまかじけ計画した上で問うこと。 <p>○ 授業観察のしかた</p> <ul style="list-style-type: none"> 授業中…指導演上に細かく授業推移のメモをとる。 工夫として！ 教師の言動を赤、 生徒の言動を青などに色わけ 自分のギモン点もメモ 授業後…観察録へのまとめ 意見や気づき、代案などをかきこむ <p>○ 「社会科」の特性について</p> <ul style="list-style-type: none"> 社会科は、地理であれ、歴史であれ公民であれ、必ず現在の社会との関連がある。 その具体性を指摘することにより、生徒は事項をより身近に感じ、関心をもつことができるだろう。そして現代社会についてより深く考えることのきっかけにしてほしい。 <p>⇒社会科は単なる暗記科目ではない!!</p> <p>↓</p> <p>私たちが教師になったとき、進学校に配属される可能性はかなり低い。</p> <ul style="list-style-type: none"> 単なる暗記ではない、楽しい社会科の授業とは何なのだろうか。 生徒の主体性を意識した授業 社会科は、生徒の社会観、歴史観の形成に直接的にかかわる科目である。だからこそ、生徒一人一人の興味関心や意見を大切にすべき科目でもある。 <p>○ まとめ</p> <p>自分の目指す社会科の授業とは何なのだろうか？ 今回観察した附属の学校は、どちらも私が受けてきた授業とは全く異なる授業であった。 自分の思う「よい」社会科の授業とは何なのだろうか？ まず初めに思いつくのが、生徒の主体性を重視した授業である。しかし、生徒の主体性を重視する、ということは、議論がどこに転んでもいいよう、ある程度の準備を必要とする。また同時に、生徒をうまく誘導する技術も必要である。 これから学んでいく4年間のあいだに、自分の思うよい社会科の授業への目標と、そのために自分は何をすべきか、ということをお考えしたいと思った。</p>	<p>私は社会教免をとりたと思っています。社会という授業ははやく眠たいときは先生の声を聞くだけで眠たくなるし、おもしろいと感じると、どんどん知識を吸収したくなるような、ある意味教師の教え方によって、生徒の社会の好き嫌いが決まってしまうというおそろしい教科です。</p> <p>そして、この特徴はどの教科も同じだけど、社会科が最も顕著にあらわれると思います。しかし、この考え方はあくまでも生徒の視点から見た教師像であって、実際観察実習に行くと、そして入門の授業を受けてみて、社会科という授業は、教師の技量が試される教科である分、他教科や日常での出来事といった、身近な事柄を交えて授業をくみ立てることができる、生徒といわば会話をしているようなもので、教師はその立役者なのだと思います。</p> <p>授業のもととなる指導演には、どこでどのタイミングで、どのような質問をすると、どんな解答が返ってくるといった授業の流れが1から10まで書かれており、社会科の先生にとって、道しるべとなるこの指導演は欠かせないものだし、私たちが授業をただ受けるのではなく、どんな意図があつて、どうしてここでこの質問をしたのだろうかという、一歩先に踏みこんだ考えを持たなくては行けないのだと感じました。</p> <p>また、1校目の附属中学での授業では、先生が自ら干渉へ行き、どんなものなのかを写真をとり、そして絵まできいて生徒が理解しやすいような授業を行っていました。ここから、教師は労力を惜しんではいけないのだと思いました。生徒にわかりやすい授業をしたい、自分の授業をもっとわかってもらいたいという情熱があるからこそ、休日を使ってでもそのようなことができるのだと思います。</p> <p>指導演の大切さ、授業に対する情熱、労力を決して惜しまないこと、教師一般的にも大切なことなのだと思います。しかし、社会科にはこれがどの教科よりも強くないとやっていけないと思うのです。ただ単語や年代を覚えさせるような授業をやっても、社会ではそんなに役には立ちません。それよりも、“どうしてこうなったのだろう”“なぜこの場面ではこれをしようと思ったのか”など、常に疑問を抱くようなそんな授業をした方が、これから社会に出るという時に役立つはず。教師はいかに生徒の目標に立って、授業を行うかが大切だと学びました。</p> 

(筑後氏・吉野氏の観察録から引用。体裁の一部を筆者修正)

表5 筑後氏・利根氏への聞き取り調査における発言概要

筑後氏	<ul style="list-style-type: none"> • (大学の授業で評価できるものを問われて) 評価できるのは、実習入門。やはり1年生の頃から教育実習という明確な目標を立ててもらって、そこに向かっていくことができるのはいい。他の大学よりは、教員の「実務」というか、(教師として) やっていく仕事のような部分が見えやすいと思う。 • とくに指導案の実物を見たことで「ああ、こういうふうに授業(って)できてるんだな」というのがなんとなくわかったのかなと思った。(指導案を見て) 50分の中によくもまあというくらい(内容が盛り込まれていて)、あれほど(緻密に内容が)構成されていると思わなかった。 • 高校まではただ受け身で授業を受けてきたので「こんな裏があったんだな」という感じ。(具体的に聞かれて) うまく説明できないが、授業の裏(背景)というか流れだったり「先生の努力」的な側面がわかった。実習入門で取り扱った授業や指導案が、高校までに受けてきた授業とぜんぜん違うので(驚いた)。
利根氏	<ul style="list-style-type: none"> • (大学の授業で評価できるものを問われて) 評価できるのは、実習入門。夏休みに、X大学教育学部の学生と会う機会があったが、そこで行われていた同様の実習と比べても、教えてもらえる内容が充実しているなど感じた。小学校とか幼稚園の教員になりたいという学生だったので、(中等社会とは) 少し違う面もあるが、1年生のうちから授業観察に行っても、ちょっと(授業を)見て、「ああ、すごいなあ」というのを感じるだけだったという。 • 広島大学だと「この授業はどうするか、なぜこういうふうになっているか」という(授業)分析の面もしっかり1年生から教えてもらえるので、そこが嬉しい。 • (とくに実習入門で有意義だった側面を聞かれて) まず社会科の授業の裏に、あそこまで緻密な計画があると(いうことを)あまり考えたことがなかった。今までの経験からして、「(今までの社会科の先生は)教科書を中心に進めてたんだろうな」という印象だった。それが「そうではない。目的があって、それに沿って、こう教材を選んでるんだよってというのがわかったのが、すごい自分の中で変化が起きました」。いま(高校の授業を振り返って)みると違った考えになるのかもしれないが、当時はやはり「教科書に沿ってやってるんだろう」という印象があった。 • (実習入門でとくに印象に残っている場面を聞かれて) 第5回の冒頭での場面。「指導案に書き込みながら授業(を)見ろ」というような課題が課された時に、最初はやり方がわからなくて、みんな誰もメモしていなかったら「なぜメモを取らない」と草原先生に怒られた。その後(に) (TAの) 院生さんの授業観察メモの「ビフォーアフター」(TA自身が学部1年次生の時に実習入門でとったメモと、現時点でのメモの比較)を見せていただいて、「あんなふう(に)メモをとるのか」と、すごく印象に残った。TAのメモを見て、院生さんのようにちゃんと研究(者としてのキャリア)が進んでいくにつれて、「(観察する) 視点がちゃんとあって、それに基づいてメモを取って、質問はこういうふう(に) (聞いてみよう)」というふう(に) (行動) できるようになるのだとわかった。「自分もああいうふうになりたい」と強く思った。 • (実習入門では、実際に観察した附属学校の授業などはあまり強く印象に残っていないのか、と聞かれて) それよりも、あの(メモの取り方を教える) 授業をしてくれたからこそ、後から授業観察をする時に有意義にメモをとれて、観察ができるようになった。まだまだ足りないなりに、「ああ、こういうふう(に) (授業を観察) してるのか」ということがわかり、「授業構成を見抜く力」のようなものを少しずつもらえたので、ためになった。

(「」は発言の引用、()は筆者の補足。聞き取り調査の内容にもとづいて筆者作成)

いた。

スレイカーの言う「伝統的な」教育スタイルから脱皮させるためには、まず自己が生徒として12年かけて内面化してきた「社会科の授業はこうあるべき」という規範・観念を対象化させ、意識的に脱構築させる必要がある。そのためには、大学初年次のできるだけ早い段階で、明確な意図をもって実践された優れた授業に触れさせ、それを教材にして授業の本質や授業の分析のし方を習得させることがカギとなる。

実際のところ、本研究で試行した「移行・接続教育」としての初年次教育は、中等教員養成プログラムほど、その意義が大きいのではないか。なぜなら大半の学生は、つい先日まで高校生として

授業を受けており、そのときの極めて限られた経験に根差した教科観をたずさえて、大学の教科教育学の講義を受けることになるからである。初等教員養成プログラムとは異なり、高校生→大学生→高校教師のルートが、時間的にも精神的にも連続しているところに、中等教員養成ならではの難しさがある。とりわけ歴史的な経緯もあって高校の地理歴史科・公民科の教師を志望する学生の多い広島大学教育学部にとっては切実である。

自己が理想とする目標論や教科観を十分にメタ認知、省察させないままに、それとは異質な目標論や教科論を授けると、多くの学生は当惑する。詳細な調査結果は稿をあらためるが、そういう教師志望学生の多くは、大学で学んだ理論を適当に

「受け流して無視する」か、受け入れるにしても「理論として認知する」に留め、自分が「良し」とする実践と教科観の再生産に走るかである。大学の教職課程の機能や効果が疑われている所以でもある⁹⁾。

本稿では、「移行・接続教育」としての初年次教育のあり方を提案し、それが社会科に関して内面化された規範・観念の脱構築に一定の効果を発揮しうることを明らかにした。小中高12年の長期におよぶ「観察による徒弟的な学び (Lortie, 1975)」で自分なりの社会科像を確立してきた学生に、大学初年次の段階で深く楔を打ち込む方途を示した点に、意義があるだろう。一方で、大多数の受講生には、「移行・接続教育」としての当該実践の隠れた意図が十分に伝わらなかった可能性は否定できない。今後は筑後氏に芽生えたような「自分の思う「よい」社会科の授業とは何なのだろうか？」(表4より)という問いを、初年次教育においてのみならず、1年次後期やそれ以降も継続的に追求させる指導が求められるだろう。

【註】

- 1) M.アップクラフトら(2007)の山田(p.vii)によると、初年次教育には、レポートの書き方、文献の探し方、ICTリテラシーを扱う「スタディ・スキル」、進路への明確な動機づけを含む「ステューデント・スキル」、専門教育への橋渡しをつくる「基礎的知識・技能の教育」の3つの側面があるという。
- 2) 鳴門教育大学の「シラバス(学部)」<http://www.naruto-u.ac.jp/campuslife/04/003.html> (2015.3.2) 参照。
- 3) 島根大学教育学部(2014)pp.4-5およびpp.60-63参照。なお、母校訪問を核とする初年次教育については、岡山大学全学教職課程の取り組みがある。
- 4) 滝沢(1999)によると、内面化(あるいは内在化)とは、心理学における概念で、外部にある社会規範や価値を自分のなかに取り入れて、自身がこれに合致するように変化していく過程を指す。本稿では本概念を援用して、教科教育に関する一般的・常識的な規範や価値を、ひとが無自覚・無批判に取り入れている状態を指す。
- 5) 濱嶋ら(1997)によると、脱構築とは、哲学における概念で、ポスト構造主義者であるジャック・デリダが考案した。広義の定義として、単なる破壊や否定を意味するのではなく、問題となっている対象の構造を分析・解体する作業を通して、その問題点を明るみに出し、再び組み立て直す行為を指す。

- 6) 当該実践には、草原・大坂の他に、大学院生および研究生の小川征児・辻本成貴・渡邊巧・岡田了祐・金鍾成が観察者およびTAとして従事した。
- 7) 学生には、調査への協力が任意であること、調査は当該実践の成績とは無関係であること、収集したデータは匿名化して扱い、個人を特定できない形で公表する可能性があること、の3点を説明した。
- 8) 2名への聞き取り調査の方法は以下の通りである。
○形式…対象者1名に面接者1名(大坂)の対面式
○場所…広島大学教育学部A401号室
○日時…筑後氏:2014年11月25日に約40分
利根氏:2014年11月27日に約60分
- 9) この種の指摘には、ザイクナーとタバクニック(Zeichner & Tabachnick, 1981)の研究が知られる。両氏は、教員養成の期間に形成された多くの考えや教育学的な概念が、現場の経験を積むにつれて「洗い流される(washed out)」現象を明らかにした。

【引用文献】

- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- McGuire, M. E. (1996). Teacher Education. *Social Education*, 60(2), pp.89-94.
- Slekar, T. D. (1998). Epistemological Entanglements. *Theory and Research in Social Education*, 26(4), pp.485-507.
- Zeichner, K., & Tabachnick, B. R. (1981). Are the Effects of University Teacher Education Washed Out by School Experiences? *Journal of Teacher Education*, 32, pp.7-11.
- M.アップクラフト, J.ガードナー, B.ベアフット・山田礼子監訳(2007)『初年次教育ハンドブック』丸善株式会社。
- 川上具美(2012)「米国歴史教育におけるディシプリン・ギャップ(Disciplinary Gap)に関する研究」『カリキュラム研究』第21号, pp.85-98。
- 島根大学教育学部(編)(2014)『平成26年度 履修の手引』。
- 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, pp.125-139。
- 玉置さよ子(2014)「「一年生塾」で教職への志を高める」『SYNAPSE』ジアース教育新社, pp.12-15。
- 滝沢武久(1999)「内在化 internalization」中島義明・安藤清志ほか(編)『心理学辞典』有斐閣, p.646。
- 鳴門教育大学特色GPプロジェクト(編)(2010)『教育実践の省察力を持つ教員の養成』協同出版。
- 濱嶋朗・竹内郁郎・石川晃弘(1997)『社会学小辞典 [新版]』有斐閣, p.441。