

# 教員志望学生にみる社会科授業分析力の 向上とその効果

— 社会系（地理歴史）教科指導法の受講生を手がかりに —

岡田 了祐・草原 和博

(2013年10月3日受理)

A Study on the Improvement of the Lesson Analysis Ability and its Effects  
by the Pre-serve Teachers :

A Case Study of the Students Who Take the Class of “Teaching Method of Geography and  
History Education”

Ryosuke Okada and Kazuhiro Kusahara

**Abstract:** The purpose of this study is to examine the improvement and its effect of the lesson analysis ability in the teacher training program of social studies. In this paper, we analyze the interviews with the 3 students who have finished the teaching method class. As a result, it became clear that the factors which improve the lesson analysis ability are as follows: 1) the feedback of the students' outstanding analysis report, 2) the demonstration of the instructors' analysis model, and 3) the assignment of the comparative analysis on the similar lessons. Furthermore, their improvement shows some effects: 1) the understanding of the purposes of the lesson analysis, 2) the ambition for the criterion-referenced lesson development, and 3) the construction of the Social Studies theory supporting the lesson development.

Key words: Social Studies, Teacher Education, Lesson Analysis Ability

キーワード：社会科教育，教師教育，授業分析力

## I. 本稿の目的と問題の所在

本稿の目的は、社会系（地理歴史）教科指導法の受講生を手がかりとして、教員を志望する学生にみられる社会科授業分析力の向上とその効果を検討することにある。

大学における社会科教育の教職課程では、①指導案をつくったり、模擬授業・マイクロティーチングを繰り返しながら、授業の開発・展開力を図ろうとするもの、あるいは②社会科とはどういう教科か、何を目標とする教科かということを問いながら、学生の教科観を構築していくものが主流である<sup>1)</sup>。しかし実際問題

として、大学に入学して間もない一つい1年前まで高校生だった学生を対象とした一教職課程の入門期に、これらの資質を一気に育成することは容易なことではない。

一方、自らの教科観の構築や授業づくりといった現実的で実践的な力量から一步退いているために、教員養成課程では軽視されてきたもの、むしろ現職教育の過程で培われていくものと認知されてきたのが、授業分析力ではなからうか。なお、授業分析力は、包括的には、他者の授業を対象化して捉えることであり、具体的には、「なんらかの方法で観察・記録された事実」ともついで、授業の成立条件を、目標・内容・方法

ならびに教室の状況の各視点から解釈（必要な範囲で一般化）するとともに、その結果を踏まえて授業の意義や課題、改善策などを明らかにすること」と定義したい。

先行研究でも、授業分析力の育成に関する研究は少ない。社会科学教育の領域における教師教育、教員養成研究は、その大半が、上述する①教科観の形成、②授業開発力に焦点が当てられていた。

①の研究として、山口他<sup>2)</sup>、南浦<sup>3)</sup>、後藤<sup>4)</sup>等が挙げられる。これらは、社会科学観を中核とした授業実践力に関するツール開発、社会科学観の特質や変容に焦点を当てているものがある。

②の研究としては、渡部他<sup>5)</sup>、外池<sup>6)</sup>、田淵<sup>7)</sup>、角田<sup>8)</sup>等が挙げられる。これらは、授業開発を通じた調査研究、実践報告研究、カリキュラム開発研究など多様な蓄積が見られる。

これらの先行研究の動向には、社会科学教師に求められている力量に関する考え方が投影されている。授業分析力は、教師の実践的な力量とは直接的には関係が弱く、優先度が低いと理解されているのではないか。しかし、本研究では、あえて授業分析力の育成に焦点を当てたい。なぜならば、第1に、授業開発力の育成を目標とした講義であれ、社会科学観の育成を目標とした講義であれ、他者の優れた授業記録や指導案、カリキュラムに学び検討することなしに、目標を達成することはないからである。授業開発の基盤には、授業分析がある。第2に、教職課程の入門期にこそ育成すべき資質と考えるからである。学生の意識や目線を「生徒」から「教師」に変えるときに欠かせないのが、授業を対象化して捉える作法である。授業観察や実習に学生を連れだしたとき、生徒として授業を「受けてしまう」ことのないよう、授業を「分析する」という習慣をつけることは、導入段階の重要な踏み台となろう。

本稿では、以上のような仮説にたって、授業分析力に注目する。そして、授業分析力がどのような要因や契機で向上するのか（考察1）、また授業分析力の向上には、どのような効果や意義が認められるか（考察2）を、学生の実態調査から明らかにする。これらの検討を通して、授業分析力が教科観の形成、授業開発力の基盤となり、またそれらの育成とも深く連動しているということを明らかにしていく。

## Ⅱ．分析対象と研究方法

### 1. 分析対象

#### (1) 講義の概要とレポート課題

社会系（地理歴史）教科指導法（以下、講義）は、

社会認識教育学の入門科目であり、教員免許法上、教科の指導法（社会、地歴）に該当する科目である。おもに、実習前の学部2年生を対象として開講されている科目であるが、隔年開講のため、3年生も多く履修しており、さらに、少数であるが、4年生や大学院生も履修していた。2013年度前期の受講生は、総計93人であった。なお、講義の担当は草原、そして、グループ活動の助言・指導やレポート課題の評価等をサポートするTA（ティーチング・アシスタント）として岡田が関わった。このように、自分たちで講義を実施し、自分たちでその効果を検証するという意味において、本稿は大学の講義を使ったアクション・リサーチでもある。

本講義の目的は、教科目標と子どもの実態を踏まえて、中等社会科・地理歴史科を指導することのできる基礎的な知識と能力を養うことにあった。以下にそのカリキュラムを示し、内容について説明していく。

なお、囲みについては、本稿で主に取り扱う授業分析のパートである。このパートについては、後ほど言及するため、講義内容も記載しておく。

表1 社会系（地理歴史）教科指導法カリキュラム

	日程	講義内容
導入	第1講	○オリエンテーション
	第2講	○社会科の教科目標と教科内容
授業展開①	第3講	○事実・要素教授型の授業構成 事実の意構成と経過の把握、 事実教授の原理的実際的な困難性
	第4講	○解釈教授型の授業構成(1) 事実の意味関連の追求、 事実的思考力を養う学習過程
	第5講	○理論教授型の授業構成(1) 一般概念（本質）の探求、 理論的思考力を養う学習過程
	第6講	○解釈教授型の授業構成(2) 事実の因果関連の追求、 事実的思考力を養う学習過程
	第7講	○理論教授型の授業構成(2) 一般原理（規則性）の探求、 事実的思考力を養う学習過程
授業展開②	第8講	○教科書を教える授業開発
	第9講	○教科書を活用した授業開発(1) 学説を基盤に
	第10講	○教科書を活用した授業開発(2) 教材を基盤に
	第11講	○教科書を活用した授業開発(3) 活動を基盤に
授業展開③	第12講	○教科書を活用した授業開発(4) 活動を基盤に
	第13講	○授業改善の目的と方法(1)
	第14講	○授業改善の目的と方法(2)
	第15講	○授業改善の意義 反省的実践家とは

本講義では、大きく4つの展開の展開に分けることができる。まず、導入では、「よい授業の条件を社会認識形成の視点から説明することができる」とことが目指され、説明主義社会科の4つの類型が示され、授業

分析の観点が習得された。展開1では、「他者の実践した「良い社会科」を観察し、授業を成り立たせている原則を分析できる」と「授業分析の視点を習得する」ことが目指され、毎回、受講生が課題として授業分析を行ない、講義では、それを省察し、共有することが行われた。展開3では、「自分が設定した到達目標にもとづいて教材研究を行ない、「良い社会科授業」を開発できる」と「授業開発の方法を習得する」ことが目的とされ、「学問」、「教材」、「体験」を子どもの実態によって使い分けながら授業開発するという視点を習得した。展開4では、「他者と共同して既存の授業を評価し、「もっと良い社会科授業」へ改善できる」と「授業評価の作法を習得する」ことが目的とされ、授業評価の事例を通して、レッスン・スタディーとアクション・リサーチという方法を習得し、その違いを認識した。なお、本稿では、授業分析を主題として扱っている展開1をおもに取り扱っていく。

草原は、以上のような内容を基本的に2パターンの形式で実施していた。1つは、受講生が授業VTRの視聴や資料の読み取りなどの入念な予習に取り組み、課題にWebCT経由で答えていくものである。講義では、その送付されてきた回答の中から、特に優秀なもの、オリジナリティのあるものを数点選び、一つのプ

リントに集約して配布し、受講生全員で検討、共有を行っていた。もう1つは、講義の中で課題に取り組み、グループで意見をまとめるなどして、ホワイトボードを用いてプレゼンテーションし、受講生全員で検討、共有を行うものである。

以上のような目的、方法、内容で講義は試験とオリエンテーションを含め、休講なしで計15回実施された。

## (2) 分析対象者の選定

本稿では、授業分析力の向上の条件を探るために、とくに2年生の受講者のなかで、レポート課題の①恒常的に上位をキープした学生と、②成績が段階的に変化、向上した学生を対象とする。2年生を対象を絞ったのは、本講義が主に2年生を対象としていること、教職課程入門期における授業分析力の向上を把握するという本研究のねらいに合致すると判断したからである。

レポートは、授業分析を目的とする展開1（第3講～第7講）のなかで、計5回の提出が要求された。毎回、1つの授業VTRを視聴し、その授業のねらいや内容構成、指導法上の工夫を、類型論を意識して分析させるものだった。各回の課題は以下のとおり。なお、課題の中で下線を引いた箇所は、授業分析の対象として取り上げられた授業のタイトルである。

表2 授業分析課題一覧

回	問番号：課題内容
1	問1：「ヨーロッパの多様な農業」は、講義で扱ったA～Dのどの授業類型にあてはまるだろうか。①記号を選び、②そのように判断した理由を述べなさい。
	問2：「ヨーロッパの多様な農業」では、教師の「パフォーマンス」「雑談・ジョーク」が駆使されていた。具体的にどのような「パフォーマンス」「雑談・ジョーク」が駆使されていたか。また、どうしてこの教師はワザに依存したのだろうか。①ワザの具体的な事例と、②それに教師が頼る理由を説明しなさい。
2	問1：「沖繩の産業」は、講義で扱ったA～Dのうち、どの授業類型にあてはまるだろうか。①記号を選び、②そのように判断した理由を「具体的に」根拠を上げて説明しなさい。
	問2：自分なりに視点を立てて、「沖繩の産業」と「ヨーロッパの多様な農業」を比較した上で、「沖繩の産業」の特徴を説明しなさい。
3	問1：「政治とは何か」は、「沖繩の産業」と比較すると、①認識させている知識の質、②その知識を習得させる手だて・工夫、③知識形成のプロセスにおいて、どのような違いがみられるか。どこか1つに視点を絞って、違いを説明しなさい。
	問2：「政治とは何か」の社会科授業としての魅力と課題は何か。授業の事実即して、できるだけ具体的に指摘しなさい。
4	問1：「律令国家・唐」は他の授業と比べて、どのような共通点と相違点がみられるか。①認識させている知識の質、②その知識を形成する手だて・方法、③知識形成のプロセスなど視点を1つ定めて、比較を試みなさい。
	問2：「律令国家・唐」で「安さん」と「索さん」の戸籍を取り上げているのはなぜですか。両者の違いを具体的に指摘するとともに、両者を比較考察させている意図を説明しなさい。
	問3：この先生は、「唐の人口急減」を通して一体「何を」教えたかったのか、分かりやすく説明しなさい。
5	問1：「沖繩の産業」と「酸性雨の背景」を比較しなさい。両者は、地理授業という点では教えている点では共通するが、それ以外には、様々な相違も認められる。違いとその理由を説明しなさい。
	問1：この指導者は、「酸性雨の発生理由」を段階的に探求させている。子どもの認識（酸性雨の発生理由を説明する見方・考え方）をどのように深化・成長させているか。授業の流れに即して具体的に説明しなさい。

上記の課題に対し、以下の基準で評価を行った。

- 5点…説明の根拠として、授業のねらい、内容や教授学習過程の対応箇所を筋道立てて指摘することができている。
- 4点…説明の根拠として、授業の内容や教授学習過程に言及できている。
- 3点…説明が、抽象的な水準、漠然とした概括にとどまっている。
- 2点…まったくできていない。

回答とその評価の一例として、第5回課題に対するMのレポートとそのレポートに対する評価を提示する。このレポートは、草原が模範回答として受講者に配布したものであり、その評価のポイントは、問いに対して、「知識の深化・成長」を「事実に基づいて仮説を批判・吟味し、必要に応じて修正する過程」を説明できている点にある。

以上のような方法を使ってレポートを評価し、分析

対象となる受講生を選定した。まず、成績上位者として、毎回5点を取り続けていたMを選んだ。次に、成績が段階的に変化・向上している学生として、NとUをピックアップした。Nは、4点を維持しながら、途中一度だけ5点に上がった学生である。Uは4点を取り続けて、最後に5点に上がった学生である。なお、MとNは教育学部第2類所属、Uは文学部所属である。

問2 まず、授業の序盤で「酸性雨とは何か」という定義的なものを示し、どのような影響があるのか、ということを書真を用いて説明している。そして、(中略)MQである「なぜ酸性雨という環境問題が生じるのか」を解決するために、エネルギー消費量→エネルギー消費の内訳→偏西風による影響、の順に酸性雨の背景を説明している。この際、(中略)経済活動によるエネルギー消費量が多いならば強い酸性雨が降るという事実を土台として、そこから相関関係図等を用いて「でも原因はそれだけではない」ということを気付かせながら授業を展開している。そして、他に考えられる原因としてエネルギー消費の内訳や経済開発を優先したために政府の対策が遅れたこと、その政府による情報統制のために市民の関心も集まらず世論が高まらなかったこと、などに気付かせている。そうしてまた、これまでに明らかにした酸性雨の背景にまだ例外があることに気付かせ、他地域の状況が影響を及ぼすこともあるという結論を出している。以上のように、ある一つの結論を出してから、その結論では説明できない例外を示し、その例外を説明できる結論をさらに探求していく、という段階的な授業展開をしている。今回の授業では、このような段階的な探求の結果、環境問題には経済活動、政策、社会状況、他地域の状況という複数の要因が関係しているという結論を導き出している。

## 2. 研究方法

本稿では、選定した分析対象者に半構造化インタビューを実施し、それを逐語的に記録したプロトコルに密着する。そこで、分析から理論仮説までの方法論が確立している Strauss & Corbin の質的研究法 Grounded Theory Approach のコーディングを使って、社会科授業分析力の向上の要因、契機とその意義、

効果についてをモデル化する。

インタビューは、講義が全日程終了後で受講生が夏期休暇中である2013年8月6日、7日、11日の3日にかけて、広島大学教育学部・研究科のA棟414号室にてそれぞれ30分程度行った。インタビュアーは岡田が担当した。その際の質問項目と質問の意図は以下の通りである。

- インタビュー項目 -

Q1 あなたは社会系(地理歴史)教科指導法を受講し、どのようなことを学びましたか。(受講生の獲得した力量)  
 Q2 最初の課題の際、どのようなことを考えながら授業を見て分析しましたか。(授業分析力向上の要因と契機)  
 Q3 回数を重ねることによってどのようなことを考えながら授業を見て分析しましたか。(同上)  
 Q4 なぜ他者の授業を分析するのだと思いますか。(授業分析力の効果や意義)  
 Q5 他者の授業を分析することは、自分が授業を作っていくことに役立つと思いますか。それはどのような点においてですか。また、よい授業を開発するには、どのような点に注意する必要がありますか。(同上)

## Ⅲ. 分析の結果

分析については、以下の手続きを踏む。まず、ローデータとリサーチ・クエスチョンを照合し、関係のある箇所を切片化する。次に、その切片を共通項でまとめ、命名(意味づけ)し、概念を生成する。そして、

その概念を共通項でまとめ、命名し、カテゴリーを生成する。最後に、カテゴリーを統合することによってコアカテゴリーを生成する。ここでは、以上のようなコーディングの過程を示す。なお、表中のCはカテゴリーを、表題のCCはコアカテゴリーを表す。そして、[ ]は概念を示す。

表3 授業分析向上の要因と契機に関するコーディング CC «授業の構成に着目する観点の獲得»

C	・ローデータ(受講生名) [概念]
【直観的な分析に頼る】	・とりあえず、指導案を見ながら、(M)[最初から授業の構成に着目]
	・それでどういう類型に当てはまるのかなっていうのを ABCDのモデルの方とこの授業と照らし合わせながら、(M)[最初から授業モデルと授業を照合]
	・なんかキーワードどれなのかなって探して、「生き生きと深入りしない」がこの時はキーワードだったので、これが当てはまるなみたいな感じでやりました。(M)[最初は授業モデルのキーワードに着目して照合]
	・なんか授業のあらすじをなぞって書いてるだけみたいな。今見たら思えます。(N)・最初、どうやっていいかはわからなかったです。(N)・どれくらいの量を書いたらいいのとか。(N)[最初はやり方が不明]
	・この時は、あまり考えずに授業を見ていたんですよ。あまり何も考えずに。広がっていく過程が違和感なく広がっていくなど印象がありました。次から次へと出てくる農業とかを因にしているイメージでした。(U)・類型はあまり頭になく、見終わったあととどれかと思っただけです。先にBみたいな直感的に思い、それを後付けてった感じです。(U)[最初直観的な分析]

教員志望学生にみる社会科授業分析力の向上とその効果  
 — 社会系（地理歴史）教科指導法の受講生を手がかりに —

【授業分析の視点を3方面から獲得】	・(担当教員の話について)いちお、メモ取りながら聞いたりしました。(M) [担当教員の講義への着目]
	・他のみんなの言葉も参考になりました。自分の中でも類型をはっきり把握できてない部分があったので、そういうのを他の人の言葉を見て、「ああ、こういうことだったのか」という。はい。なんかすごい納得したりとかしてました。(M) [他の受講生の言葉で不明確な点を補充]
	・比較をするということはそこまでは意識していなかったと思うんですけど、前の授業と比較した方が、書きやすいって言うかなんと言うか。(M) [他の授業類型との比較]
	・それで、分析したのをさらにこう草原先生がみんなに配っていい人のやつだけ取って配ってたのを見てさらにこういう視点で分析したらいいんだとか、いい人の例を見て分析の仕方でも学べたし。(N) [他の受講生の分析視点を獲得]
	・先生が言ってるスライドとかを見ても学べて。(N) [担当教員の講義から分析の視点を獲得]
	・だから、一回目でいいのをピックアップしたのを先生が配ったり発表したときに、こんなにたくさん量書かききやいけないんだっていうとか、(N)・ここまで深く切り込まないといけないんだとか、(N)
	・それこそよく紹介されてた Y さんと N さんとかのを見てたら、ここまでやらないといけないんだと思いつつもやれなかった。(N)・この二人は難しそうなん単語使ってる、専門用語使ってるってことか。(N) [自分と他の受講生の比較による量的・質的な衝撃]
	・挙げられている人たちが言ってることっていっしょだなと思いました。(N) [よいレポートの共通点への気づき]
	・うーん。それはあんまりわからなかったです。言われてみればって感じです。なんとなく見えてきました。(N) [授業構成の違いを感じ]
	・あとは、草原先生がレポートの書き方を授業中におっしゃっていたので、それも参考にするようにしました。具体的には)ナンバリングですかね。一つ目に、二つ目に、みたいな。とか、「なぜ」という問いかけに注目するみたいな。問いの構造に注目することか。(U) [担当教員の講義から書き方、分析の視点を獲得]
・とか、最初の頃わかりにくくダラダラ自分の思ったこと書いてたので、それをわかりやすく、ちゃんとまとめようと思って。(U) [課題の立て直しを志向]	
・(うまくいかなかったことは)ヒトラーの授業をやられてた先生の授業、私は個人的にはあまり好きじゃなくて、好きな人には好きなかなと思って、すごく好きなのが伝わってくるので、まっ嫌いじゃないなと思ってたんで、授業として教えるときにどうかなと思って苦戦した回ではあるんですけど。でも授業で草原先生がこの先生の授業好きな人って聞いたら結構手が上がったので驚きました。(U) [自分と他者の授業分析の視点の齟齬に驚嘆]	
・ただ、授業でもみんなが言ってたんですけど、子どもが主体的じゃないと言ってたんですけど、みんなが言ってるのだなと思います。いい印象持ったらちょっとあんまり批判的なところに気づかないっていうのがありましたね。(U) [授業を批判的に見ることの困難さを自覚]	
・他の受講生や担当教員の影響について)はい、とっても。書き方と注目しているところとか。着眼点。課題やる前に一回前回のを見たりしていました。いろいろな人が書いたものをまんべんなくみていく感じです。で、一部分取り上げられている人もいれば、全体的に取り上げられている人もいるので、とりあえず見て、型でもわかりやすく真似しようかなと思いました。(U) [他の受講生の書き方や分析視点を獲得]	
・最初は友達といっしょにやってたのもあり、どの ABCD のどの型かなと。でも二回目からは自力でやったんですけど、C でやったときに、学校行って「私 C にしたよ」と言ったらみんな C じゃなくておかしかったかなと。自分で考えてやるようにはなったなと思ってます。(U) [自律的な取り組みへの改善]	
・それは、さっきの話にもあったんですけど、他の人や草原先生の書き方を自分なりに消化していったからだと思います (U) [担当教員や他の受講生の話を自分なりに消化]	
・特にそれは意識はしてなかったんですけど、指導案を細かく見ようと思ったりとかそんな感じですかね。(M) [授業目標、内容構成、指導方法への注視の継続]	
・指導案を見るときは本時の目標みたいなところを見て、そこからこの授業の類型、どういう類型なのかとかを考えてみたりとか。(M) [実践の目標への着目]	
・先生の発問の仕方とか。(M) [実践者の発問への着目]	
・(担当教員の話について)いちお、メモ取りながら聞いたりしました。(M) [担当教員の講義への着目]	
・他のみんなの言葉も参考になりました。自分の中でも類型をはっきり把握できてない部分があったので、そういうのを他の人の言葉を見て、「ああ、こういうことだったのか」という。はい。なんかすごい納得したりとかしてました。(M) [他の受講生の言葉で不明確な点を補充]	
・あとレポートの書き方も。(M) [他の受講生の書き方を参照]	
・酸性雨の構成がおもしろかったです。「こうかな」と思ったら「いや、でも例外あるし」みたいな。でも受けてたらおもしろかったんじゃないかな。(N) [例外を示しながら説明枠を拡大していく社会科が魅力]	
・それこそ自分の価値観を変えるためだと思います。(N) [授業分析は価値観の変容が可能]	
・「授業する人が 10 人いれば 10 人違う授業をする」、同じ題材でも違う授業をするって言われてたんですけど、(N) [十人十色の授業があることへの気づき]	
・まずは、授業をしている先生が伝えたいことってなんなんだろうってことに気づきたいなと思って。それが MQ とかに繋がっていくから見て。(U) [実践者の意図への着目]	
・でも、問いかけって何回もあるじゃないですか。その問いかけがどこにどう繋がっていったり、どれが MQ だったりっていうのをコースパケット参考にしながら実践を見て、「なるほど」と思っていました。(U) [問いの構造への着目]	
・5 回目ですかね、それがやっぱり一番。問いかけとか問いの構造とか。くせもなく。(U) [例外を示しながら説明枠を拡大していく社会科が魅力]	
・その人が興味を持ってくれたら一番いいと思うんですけど、人によって興味を持つ分野も違ってくるし、好みも違ってくるから、みんなが好きな授業はあまりないのかなと思いました。(U) [十人十色の授業があることへの気づき]	
・やっぱり、技術ある先生は違うのかなと。話す力というか。私、さっき個人個人で好きな授業は異なるかもしれないって言ったんですけど、私の周りのみんなはすごく草原先生の授業おもしろい好きって言ってたのでやっぱり魅力的な授業する先生は違うのかなっていうのはありました。(U)	
・わかりやすさと抑揚とか大事だなと。(U) [話術がある先生の授業は魅力的]	
・草原先生や課題の先生の問いかけの仕方とかちょっと草原先生と似ているなと思ったりして見たりもしていました。(U) [講義とよい授業の構成の共通点への気づき]	

【授業分析の視点を3方面から獲得】

【授業構成に対する注目を強化】

表4 授業分析向上の効果と意義に関するコーディング CC《授業開発力の向上と社会科観の再構築》

C	・ローデータ(受講生名) [概念]
【授業分析の目的の自覚】	<p>・やっぱ、もし自分が先生になったときに、授業を作らないといけないってなったときに、子どもたちの種類っていうか性格とかによっても、向いている授業のタイプとかは違うと思うし、それなのに、これしかやり方がないみたいな感じだと、子どもにもちゃんと効果の出るような授業ができないのかなと思って。(M) [多様な類型の把握による多様な子どもに対する授業効果を保障]</p>
	<p>・だから、たくさん方法を知っていることで、いろんなアプローチの仕方ができるのかなっていうふうに思います。(M) [多様な方法の取得によって多様なアプローチが可能]</p>
	<p>・やっぱり指導案を中心に見るんですけど、どういうふうに授業の中の知識を繋げていくのかなとか、どういうところでそのグループワークを入れたりするのかとか、ここは教師主導で引っ張っていくのかなとか。(M) [知識の体系化と授業形態の方法に着目]</p>
	<p>・(同じ担当教員の別の授業である授業づくりでも)こういう類型で授業作りなさいみたいな感じで出されるので、その類型を知っとかないと作れないし。(M) [授業開発の際に類型の把握は不可欠]</p>
	<p>・いちお水曜も類型は習うんですけど、火曜の授業も取っている人はその下地ができてから入っていきやすいと思います。(M) [授業分析は授業開発の下地]</p>
	<p>・それだったら、見るだけのいろいろな人の授業を見たら、「ああ、こういうやり方もあるんだ」とか、「こんな授業の作り方は思いつかないな」というのが絶対あると思うし、「これは社会科の授業としてどうなのかな」というのもあるかもしれないしみたいな。本当にいろいろ見られるだけ見たら、いろいろ学べるんじゃないかな。受けてて楽しいのがいい授業だと思うので、そうだと思います。(N) [価値観の変容は授業を多く見ることににより可能]</p>
	<p>・見ていろいろ勉強することの意味は自分が実際に作ったり授業をしたりするときプラスになります、たぶん。(N) ・授業分析は授業を作るときに役立つと思います。自分じゃ思いつかないことを知ることができるとだと思います。全部どうかなって思ってることを言っておいてあれなんですけど。何も学ばなかったわけじゃないです。(N) [授業分析は授業を作る時にプラス]</p>
	<p>・授業のテンポとか。あとは教科書や資料集にないような先生が自分でどんなおもしろい教材を見つけてきているか。(N) [授業分析によって授業のテンポや教材研究を参考]</p>
	<p>・どっちも草原先生の授業だから、「あっこれこれは通じてるんだな」とかみたいなのはあったりしました。関係が見えてきました。水曜日の授業で指導案を作るっていうときに、その火曜日の授業のコースバケットに入っている指導案を参考にして作りました。(N) [授業分析の授業と授業開発の授業の関係性を自覚]</p>
	<p>・やっぱり、自分が授業をしようと思っていたときに役に立つようにする過程のかなと思うんですけど。作り方とか展開の仕方とか。どんな授業でも学ぶべきところがあると思います。(U) [授業分析は作り方や展開の仕方などが授業をするときに役立つ]</p>
【目標に準拠した授業開発の志向】	<p>・やっぱり社会って現代と繋がっているというか、自分とは切って離せないから、課題とか着眼点とかはそこら辺に転がっているんじゃないかなと思いました。(U) [授業分析による社会科の可能性への気づき]</p>
	<p>・知識をたくさん持っているのは大前提だと思うんですけど、そういうのも自分でちゃんと勉強しとかないといけないと思うし、(M) [授業開発には多くの知識が不可欠]</p>
	<p>・類型をしっかりと自分の中でも体系化して整理しとくのが大事かなと。(M) [授業開発には類型の体系化と整理が不可欠]</p>
	<p>・あと、知識がないと、授業のやり方をいくら何通りも知っていても作れないかなと思います。(M) [授業開発で類型を活かすには多くの知識が不可欠]</p>
	<p>・他の人の授業を見るときは、まず最初の導入の部分が気になります。どういうふうに入導していくのかなと。導入がつまらなかつたらそのあといくらかおもしろくても聞く耳持たないと思うんで、入り方とメインの繋げ方ですかね。(U) ・全体的な構造ですかね。内容よりも、授業構造とか社会科の授業として見てみるというのが今は強いですかね。(U) [現在は内容よりも授業目標、内容構成、指導方法を視点とすることを志向]</p>
	【授業開発を支える社会科観の芽生え】
<p>・何を重点を置くかのところでいろいろ授業のタイプが分かれるんだなあということを知りました。(M) [自分が受けてきた社会科は知識重視で暗記科目]</p>	
<p>・高校までだと暗記科目みたいなイメージが強く、知識重視みたいな感じかなとずっと思っていました。(M) [蘊蓄的内容によって社会科に興味]</p>	
<p>・高校とかで日本史の授業で先生が人物の裏話みたいなのを教えてくれて、そういうのも大学で詳しく勉強したら知ることができるのかなと思って、社会科で日本史に興味を持ちました。(M) [社会科には様々な授業タイプがあることを把握]</p>	
<p>・この授業で分析すると授業にいろんななにか型の授業構成みたいのがあるっていうのを習って、それでもっと授業を分類できるというか、分析しやすくなったというか。なんか陳腐なんですけど、授業の奥深さがわかったというか。(N) [これまでの社会科観を壊す必要性を自覚]</p>	
<p>・草原先生の言った言葉が一番印象に残っているのは、大学に来てやるのは、高校まで社会科を受けてきて、この先生の授業がいいと思ってそれを模倣するだけの教師にならないように、今までの先生観とか教師観みたいなものを壊すために大学に来てんだみたいなのがすごい残ってるんですけど、私も高校のときに受けた日本史の先生の授業みたいなのをしたいと思って教師になるって思っていたんですけど、それを聞いて嫌さないとはいえないんだなって思ってた。(N)</p>	
<p>・その目標としている先生の授業は、ホントに教科書の穴埋めみたいな感じで教科書をなぞっていく授業なんですけど、(N)</p>	
<p>・そういう穴埋めみたいなプリントを作って授業をする先生は現社の先生とか他の先生もやってたんですけど、その先生はホントに教科書をなぞるだけだったから、内職しても寝ても、後で教科書見て埋めればいい先生だったんですけど、ちょっと悪いんですけど。(N)</p>	
<p>・でも、私に目標としている先生は、その教科書を見て穴埋めできるプリントなんですけど、それ以上に先生が口頭でパンパンパンパン説明をしていくのでそれをなんかどんどんメモ取れよみたいな感じの先生だったからすごい魅力を感じてたんです。(N) [自分が受けてきた社会科は知識重視で暗記科目]</p>	
<p>・そういうのって、認識の授業で全部で批判されて。そういうのじゃなくて、教科書を使ってもっと発展的なこともやったりして、いろんな活動をしながら社会科の授業をしなさいっていうのがなんか、今セメ、すごい認識のいろんな先生の授業を取っている先生がそういうこと言っていたので、話合いとかした方がいいのかなと思って入れてたんだと思います。(N) [これまでの社会科観と講義で得た社会科観の齟齬を自覚]</p>	
<p>・正直授業受けておいてあれなんですけど、あまりピンと来なくて。それよりは自分が受けたものの方がいいなって思ってたんで、それで家で悩んだりしたんですけど、やっぱり、あれを自分の中で越えられなかった。越えられなかったというより、ここで習った授業がそれを越えなかった。(N) [これまでの社会科観の優位性による葛藤]</p>	
<p>・でも、授業でやってみると、これ(講義で出てきた授業)の方がいい授業と言われたんですけど、自分がやるとなったらこういうの作れないような気がするんですけど、これは。もっといろんな授業を見たら変わるんですかね。(N) [講義で扱われた社会科を実践する自信がなく葛藤]</p>	

【授業開発を支える社会科観の芽生え】	・生徒に理解しやすい理解しやすい授業のつくり方とか、授業にMQがあるってことをまず私は知らなかったで、そうやって枠組みができてるんだなあということを知りました。(U) [社会科には枠組みがあることを把握]
	・私の社会の先生は、日本史の先生は自分ですごい教材研究されていておもしろい方だったんですけど、公民系の先生が教科書を流し読みするような先生だったので、社会って基本的にそういう授業なのかなあって。教材研究あんでくるとって方が珍しいのかなあって思ってたので、なんか、教科書さえあればできるようなイメージを持ってました。(U)
	・知識のある先生が無計画に話をしていくイメージでした。単語の説明くらのイメージで。(U) [自分が受けてきた社会科は知識重視で暗記科目]
	・MQだったり、授業の構造とかハンドアウトをしっかりと作っていたり、グループワークをやったりしていて、自分の受けてきた授業でそういうものはあったかなと思ったりしました。(U) [既存の社会科観と講義で獲得した社会科観の比較]
	・そんな授業はいやだなと思いつつ受けてたんですね。(U) [これまでの社会科観の否定]
	・授業を分析していく中で、社会科の授業の新しい見方を得ました。(U) [授業分析によって社会科授業の新しい見方の獲得]
・この授業、名前だけ聞いたときに、指導法なので、教科書や指導書みたいなのがあって、それをずっと読んでいたり学んだりするようなイメージを持っていたので、授業解析とかするんだなと思って。(U) [「指導法」という講義名から教科書や指導書を読む講義だという想像]	

## IV. 考察

### 1. 授業分析力向上の要因と契機

#### －授業の構成に着目する視点の獲得－

受講生ははじめから授業分析の視点と方法を獲得していたわけではない。講義が始まった当初、ほとんどの受講生は何をどのように分析をしていいのかわからないでいた。しかし、後述する要因と契機によって、徐々に授業を、目標、内容構成、指導方法の各視点（以下、3つの視点）から分析し、授業の構成・組み立てを読み解き、その論理的帰結として授業の特質や課題を明らかにしていく方法を身につけるようになる。

#### (1) 当初はどんな授業分析をしていたか

##### －直観的な分析に頼る－

第1回目の課題は、第2講の後に課され、いわゆる教養主義社会科に分類される授業「ヨーロッパの多様な農業」の意味を捉えさせるものだった。直前の第2講で、「大正デモクラシー」を教えようとする4教師のモデル指導案を比較検討させ、授業構成の4類型が示された。それが、A「要素・事実教授型」、B「特色教授型」、C「概念分析型」、D「構造教授型」の4類型である。モデル指導案には含まれていなかったが、補足的に解説されたX「法則教授型」まで含めると、科学的な社会認識形成を目標とする「説明型授業構成」<sup>9)</sup>の基本5類型が、あらかじめ与えられたことになる。受講生は、これらの類型概念の学習を踏まえて、第1回の課題に取り組んだ。なお、課題の詳細については、IIで示した課題の一覧表を参照されたい。

すなわち、受講生たちは、これらの授業構成の5類型にもとづいて、また授業構成を捉える目標・内容構成、指導方法の3視点にもとづいて、授業を分析、判別することを期待されていた。しかし、インタビューでわかったことは、ほとんど受講生は、[やり方が不明](N)なため、[直観的な分析](U)に頼っていたことである。推論するに、受講生に3つの視点にもとづいて授業構成を分析し類型を判定できれば、授業の意味

や意義を読み取ることができるという意識を欠いていた。したがって直観的に自分が気になったところをクローズアップして分析、判定するという方法を探らざるを得なかった

一方、中には、第1回目の課題から[授業の構成](M)や[キーワード]に着目することによって(M)[授業モデルと授業を照合](M)しようとする、授業分析のコツを掴んでいた受講生もいた。

#### (2) 何が授業分析向上の要因、契機となったか

##### －授業分析の視点を3方面から獲得－

第1回目の課題の後も、ほぼ毎週、予習として授業VTRを視聴し、授業分析の課題に取り組み、回答を提出し、次週の講義で解答の妥当性を省察する学習が繰り返された。各回の課題では、上述したABCDXの5類型に対応する典型的な授業VTRがピックアップされ、その授業構成を順番に分析させていくものだった。これは、現実社会とは乖離した常識的知識を伝達するだけの授業を、現実社会を説明する科学的知識を探索させる授業へと、漸進的に改善していく過程に合致していた。

このような過程を経て授業分析に取り組んだ受講生のことばから、以下3つの授業分析力向上の要因、契機を見出すことができた。

第1に、他の受講生のフィードバックである。毎回の講義で省察のために紹介される解答例は、できのよい5点満点で4点以上の一受講生のレポートである。そこで受講生は否応無しに、他の受講生の解答に対峙することになり、[自分と他の受講生の比較]によって、[量的・質的な衝撃](N)を受けたり、[自分と他者の授業分析の視点の齟齬に驚嘆](U)したりしながら、[よいレポートの共通点](N)に気づいていく。そして、[他の受講生の分析視点](N,U)や[書き方]に学び、[不明確な点を補充](M)する。例えば、課題に取り組んでいる段階では、[授業を批判的に見る]ことが[困難]と[自覚](U)した受講生も、他の受講生から視点を盗むことで、自分も批判的に授業を見ることができるようになったと語っている。分

析視点を、担当教員の講義内容から直接学ぶのではなく、受講生が消化し、表現した記述内容から間接的に学んでいるところは、興味深い。

第2に、担当教員の、反復的で螺旋的な解説である。担当教員は、優れた解答例を紹介した後に、目標・内容構成・指導方法の3つの視点から授業構成を分析していく手立てを、5つの実践例を素材に繰り返しデモンストレーションして見せていた。事実、受講生は、[担当教員の話](M)に着目し、他の受講生のフィードバックと同様に[分析視点](N,U)や[書き方](U)を獲得している。[担当教員や他の受講生のお話を自分なりに消化](U)する過程も、授業分析力を高めるきっかけとなっている。

第3に、授業の比較を求める課題である。受講生に与えられる課題では、ほぼ毎回、前回までに扱った授業例と今回視聴した授業例のどこが似ているか、異なるかを問うている。結果的に比較の視点が要求されるようになり、授業分析の3視点、授業構成の5類型を意識的に活用せざるを得なくなる。例えば、既習の授業例を思い起こしながら、新しく学ぶ授業類型と[他の授業類型との比較](M)を意識的に行う受講生もいれば、なんとなく[他の授業構成の違いを感知]する受講生もいる。

以上のような3方向からの働きかけによって、受講生は[課題の立て直しを志向](U)し、[自律的な取り組みへの改善]を試みながら、授業を分析する力を高めている。

### (3) 具体的に何ができるようになったのか

#### - 授業構成に対する注目を強化 -

授業分析の課題に継続的に取り組むことで、実際に受講生が習得した(と本人が認知している)ことは、以下の3点だ。

第1に、授業構成を読み解く授業分析ができるようになった点である。受講生たちは授業を分析する際、[実践の目標](M)や[意図](U)、[実践者の発問](M)やその[構成](U)など、[授業目標、内容構成、指導方法への注視]を[継続](M)して行う。そして受講生は、異口同音に、説明型授業構成が志向する[例外を示しながら説明枠を拡大していく社会科](M,N,U)に魅力を感じているといい、その理由を、授業の目標、内容構成、指導方法から説明しようとしている。直観的な分析が、構造的な分析へと成長した証だろう。

第2に、よい社会科授業の条件・理念を構築できるようになった点である。受講生たちは[話術がある先生の授業は魅力的](U)であるとして、担当教員の講義にひきつけられながら、説明型授業構成が追求する「科学的な社会認識形成」の良さに納得するととも

に、例示された[よい授業の構造の共通点](U)にも気づいている。

第3に、自分の従来までの教科観を相対化できるようになってきた点である。2年次生を主とする受講生は、はじめは自分が高校生までに受けた授業しか知らない状態だった。しかし、常識的知識を伝達する「以外の」、科学的知識を探求させる授業を目の当たりにし、それらのバリエーションにあたる[授業を多く見る]ことができた。その結果、[価値観の変容]が[可能]となり(N)、世の中には様々な目標が存在し、[十人十色の授業がある](N,U)ことに気づくようになったという。

## 2. 授業分析力の向上の効果と意義

### - 授業開発力の向上と社会科観の再構築 -

受講生は、授業分析の取り組みことで、様々な副次的効果が得られることを自己認知している。15回の講義の流れに沿って、授業分析から授業開発、授業評価のパートへ学習が進む過程で、はじめに挑戦した授業分析の意味が、徐々に拡張、再発見されていったと予想される。

#### (1) 何のために授業分析を行うのか

##### - 授業分析の目的の自覚 -

受講生は、授業分析は、それ自体が目的ではなく、授業分析を媒介にして授業開発の力をつけていることを認識するようになる。

受講生は、[授業開発の際に類型の把握は不可欠](M)であり、授業分析によって[多様な類型]を[把握]することは[多様な子どもに対する授業効果を保障](M)することに繋がり、そして[多様な方法の取得によって多様なアプローチが可能](M)となることに気づいている。また、授業の目標や内容構成、指導方法に着目するようになったことで、これらの点を意識して授業をつくることで広がる[社会科の可能性]も自覚している(U)。すなわち、受講生は、授業分析は[授業開発の下地]に他ならず、[作り方や展開の仕方など]が[自分が授業をするとき]に役立つこと(U)、[授業を作る時にプラス](N)となることを明確に意識している。また、授業づくりの力量を養う別の必修講義との[関係性を自覚](N)も自覚されている。

なお、今後、授業分析に際して着目したい点として、[知識の体系化と授業形態の方法](M)や[授業のテンポや教材研究](N)などをあげており、問題意識の広がりもうかがえる。

#### (2) どのように授業開発を行うのか

##### - 目標に準拠した授業開発の志向 -



受講生は、授業開発に関して、何のために・何を、どのように教えるかを意識するようになった。ただ、受講生はその方法論については2通りの考えを抱いている。

その1つは、教科内容を、教科目標とともに重要な、独立した要素として捉える認識だ。具体的には、[授業開発には多くの知識が不可欠] (M)であると同時に、[授業開発には類型の体系化と整理が不可欠] (M)で、[類型を活かすには多くの知識が不可欠] (M)という見方に現れている。もう1つは、教科内容を、教科目標に従属させる位置づける考え方だ。内容を見るときは、[難易度を視点]とするが (U)、[現在は内容よりも授業目標、内容構成、指導方法を視点]としたい (U)という立場である。前者と後者では教科観の捉えは違えども、いずれも教科内容だけでは授業開発ができないこと、そして目標を意識して授業をつくっていくべきという認識には至っている。

また、子どもの実態を含めた授業開発上の考慮すべき様々な条件にも言及するようになっていく。例えば、[子どもの実態に即した教師の独り善がりにならない授業] (N) や [生徒の立場に立って授業を作る] (U) の重要性を述べており、そのためには、[自分や他の人の授業を分析し比較することが大事] (U) であるとしている。

以上のように受講生は、様々な条件を斟酌しながら、目標・内容・方法で貫徹した授業づくりを志向し始めている。

### (3) 社会科とはどういう・何のための教科か — 授業開発を支える社会科観の芽生え —

受講生は、授業分析を通して、自身の社会科観を省察し、再構築していく機会も得ている。その契機には、いくつかの段階が認められる。

第1の局面は、上述するように、授業分析の視点となる「目標」の存在に気付いた場面である。

第2の局面は、授業づくりの多様な可能性を意識した場面である。受講生たちは、授業分析を通して、科学的な社会認識形成を志向した5つの実践例を検討することで、[社会科には様々な授業タイプがあること] (M, N)、[社会科には枠組みがあること] (U) を指摘できている。

第3の局面は、他者の優れた授業を比較・分析していく過程で、自分が受けて来た授業の目標や意味をメタ認知する場面である。受講生は、異口同音に「自分が受けてきた社会科は知識重視で暗記科目」であったこと、その「蓋着的内容によって社会科に興味」を抱いたにすぎず、「説明型授業構成」の5類型のうちの1類型しか知らずして、社会科のあり方を語っていた

ことに気づく。

なお、「[指導法]という講義名から教科書や指導書を読む講義だと想像」(U)していた学生もいた。これは、これまで自分たちが馴染んできた社会科観に立脚し、それを遂行するのに必要なハウツ的な知識・技能を授ける場として本講義を想像していたが、それが誤解だったことに気づいている発言だ。社会科観の省察につながる、1つのきっかけには違いない。

第4の局面は、理念と現実のギャップを意識する場面である。[既存の社会科観と講義で獲得した社会科観の比較] (U) することで、両者の「齟齬を自覚」(N)する。そして、[これまでの社会科観を壊す必要性] (N)を感じたり、積極的に「否定」(U)したりするに至る。それは、直接的には「授業分析によって社会科授業の新しい見方の獲得」(U)したことに由来する。しかしすべての受講生が、講義で学んだ社会科観を素直に受け入れるわけではない。「講義で扱われた社会科を実践する自信」がないために「既存の社会科観と新しい社会科観との間で葛藤」が起り、「これまでの社会科観」に「優位」を見出し、悩むケースも認められた。ただ、この「葛藤」する経験自体が自己の社会科観を見つめ直す契機となることは疑いの余地がない。

## V. 結語

本稿で得られた成果は、今後の社会科教師教育にどのような示唆を与えているだろうか。

第1に、「教科の指導法」で授業分析力を意図的計画的に育成する指導の意義を明らかにした点である。具体的には、授業を分析する機会は、授業開発力の基礎的な視点を養い、教科観の振り返りと再構築の機会を与えていた。教育実習に向けた即効性ある事前指導にはならないかもしれないが、授業づくりの視点や良い社会科授業の条件を持続的に意識させる効果をもつのが、授業分析力なのかもしれない。

第2に、授業分析力を向上させる「教科の指導法」の授業展開をモデル化できた点である。受講生の語りから明らかになった分析力向上の契機は、①他の受講生の（優れた）分析結果のフィードバック、②教員による授業分析のデモンストレーション、③複数の授業の相互比較を求めるレポート課題、だった。これらの3つの指導を適切に組み込むことが、受講生の授業分析力の向上を支援するだろう。

第3に、教職課程入門期の学生の問題意識を「生徒」から「教師」に転換させる上で、授業分析力の指導は効果が期待できる点である。高校を卒業したばかりの学生は、授業を内側から受けてしまい、それを対象化

して観察・記録することが難しい。視点を定めて授業に対峙し、教師の意図を繰り返し読み解かせる指導は、結果的に、教師の問題意識に目を向けさせる契機ともなるだろう。

今後の課題は、研究対象の拡張である。今回取り上げた広島大学は、「教科の指導法」だけでも多くの講義が開講されており、比較的ゆとりのあるカリキュラムになっている。しかし事情は大学によって異なる。カリキュラムの都合で、指導案づくり、模擬授業、マイクロティーチングなど即効性の高い内容を優先せざるをえない「教科の指導法」もあるだろう。そのような状況下で、授業分析力をどのように育成していくか、教員養成カリキュラムの体系にどのように位置づけるかは、別途議論する必要があるだろう。

以上のように他大学の教職課程や「教科の指導法」の実態を調査していく中で、授業分析力の育成方法を多面的に検討していく必要がある。

## 【註】

- 1) 例えば、渡部が全国の旧国立教員養成系大学から講義シラバスを取り寄せ分析を行っているが、そのシラバスを見ると開発や理念を扱うものが多い。渡部竜也他「わが国の初等・中等社会教員養成の実態に関する基礎的研究（Ⅱ）－「社会科教育法」シラバス分析及びアンケート調査を通した仮説の検証－」『東京学芸大学紀要、人文社会科学系、Ⅱ』、第61巻、2010年。
- 2) 田口絃子他「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－「社会科授業実践力診断カルテ」の開発を通して－」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第19巻、2009年。
- 3) 南浦涼介「「帰納的小学校教員養成」における社会科指導観の特質と課題－2010年度「教科教育法社会」から－」『教育実践総合センター研究紀要』第33巻、2012年。
- 4) 後藤賢次郎「学部生の社会科教育観の変容に関する一考察－社会科教員養成科目（教科の指導法（社会））におけるTA実施記録をもとに－」『広島大学大学院教育学研究科紀要、第二部、文化教育開発関連領域』第61巻、2012年。
- 5) 渡部竜也他「授業計画・実践の力量形成に与える法学・社会科教育学の専門性の影響に関する研究：法教育指導教員育成に果たす法学・社会科教育学連携の意義」『東京学芸大学紀要、人文社会科学系、Ⅱ』第60巻、2009年。
- 6) 田淵五十生「社会科と世界遺産教育－大学における社会科教育法の実践記録－」『教育実践総合センター研究紀要』第20巻、2011年。
- 7) 外池智「社会科教員養成におけるフィールドワークと関連した授業実践の構築－「社会科巡見」と「社会科授業づくり演習」を事例として－」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第32巻、2010年。
- 8) 角田将士「小学校教員養成における社会科授業構成能力の育成－教師のゲートキーピング能力論を手がかりに－」『立命館産業社会論集』第48巻、第4号、2013年。
- 9) 「説明型授業構成」については、以下の著書が詳しい。
  - ・森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書、1978年。
  - ・森分孝治『現代社会科授業理論』明治図書、1984年。