

# 教員志望学生にみる社会科カリキュラム分析力の向上とその効果

— 社会系（地理歴史）カリキュラムデザイン論の受講生を手がかりに —

岡田 了祐・草原 和博  
(2014年10月2日受理)

The Improvement of the Curriculum Analysis Ability and its Effect Attained  
by the Pre-Servise Teachers :  
A Case Study on the Students Who Take the Class of "Curriculum Design 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 curriculum analysis ability in the teacher training program of social studies. In this paper, we analyze the interview data of 4 students who have finished the class of "Curriculum Design of Geography and History Education". As a result, it became clear that factors which improve the curriculum analysis ability are as follows: 1) the feedbacks of the students' outstanding analysis report, 2) the specific and complementary commentary from professor, 3) the continual assignments focusing on the "aims and contents structure" of the curriculum. Furthermore, the their improvement of the curriculum analysis ability has brought about great effects to rebuild or strength their beliefs on significance of the social studies.

Key words: social studies, teacher education, curriculum analysis  
キーワード：社会科教育，教師教育，カリキュラム分析

## 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）カリキュラムデザイン論」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カリキュラム分析力の向上とその効果を検討することにある。

大学の教員養成課程において、特に入門期の学生に対して、どのような教育課程を用意し、どのような力を形成すべきか。またその過程で、学生はどのように学びながら社会科教員となっていくのだろうか。

先行研究では、社会科教育の領域における教師教育、教員養成の研究は、その大半が、①教科観の形成と②授業開発力の形成に焦点が向けられてきた。例えば、①の研究として、田口他(2009)、南浦(2012)、後藤(2012)

等が挙げられる。②の研究としては、渡部他(2009)、外池(2010)、田淵(2011)、角田(2013)、棚橋他(2014)等が挙げられる。

しかし、このような授業開発力や社会科観の育成を目標とした講義であっても、そこでは、他者の優れた授業記録や指導案、カリキュラムを対象化し、分析・検討する過程を抜きにして、目標を達成することは難しい。また、学生の意識を「生徒」から「教師」に転換していくうえでも、授業を対象化して捉える作法は欠かせない。教員養成課程において、授業やカリキュラムを分析する力は、一定の意味を持っている。

本稿では、以上の仮説に立って、授業やカリキュラムの分析力育成を目標の中核に据えた講義を実施し、教科観の変容や授業開発力の実態を実証的に明らかに

していく。前稿では、「社会系（地理歴史）教科指導法」（以下、「教科指導法」と略称する）における受講生の授業分析力の向上と、その効果について検討した（岡田、草原、2013）。その結果、向上の契機と要因には、他の受講生の（優れた）分析結果のフィードバック、教員による授業分析のデモンストレーション、授業の相互比較を求めるレポート課題、があることが明らかとなった。またその効果や意義として、授業分析の目的の自覚、目標に準拠した授業開発の志向、授業開発を支える社会科観の芽生えなどが明らかとなった。

上記論文の続編にあたる本稿では、1時間を単位とした「授業」よりも時間的なスパンが長く、かつ開発者・実践者の教科観が強く投影される「カリキュラム」に注目し、以下のリサーチ・クエスチョンを追求する。  
①カリキュラム分析力は、どのような要因や契機で向上するのか。②カリキュラム分析力の向上には、どのような効果や意義が認められるか。

## Ⅱ．分析対象と研究方法

### 1. 分析対象

#### (1) 講義の概要

「社会系（地理歴史）カリキュラムデザイン論」（以下、「講義」と略称する）は、社会認識教育学の専門科目

であり、教員免許法上は、「各教科の指導法」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、さらに少数だが、4年生や大学院生も履修していた。2014年度前期の受講生は、総計43人（+聴講生2名）だった。なお、主たる指導は草原が担当し、グループワークの補助や学習状況の観察・評価、学習内容の要約をサポートするTAとして、岡田が関わった。このように自ら講義を計画、実施し、その効果を自ら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、以下の3点である。

- (1) 社会系カリキュラムに関して議論されている論点争点を知り、教科目標（主権者育成）の達成の視点から、自己の見解を形成することができる。
- (2) 社会系カリキュラムに多元性・多様性が認められる理由を説明できるとともに、①教師の授業づくりの自律性と、②子どもの思想形成の自立性ならびに社会認識の科学性を保証する、カリキュラムのあり方を提案できる。
- (3) 社会系カリキュラムの基本的な理論を知り、それにもとづいてカリキュラム（年間課程・単元）をデザインできる。またその一部を模擬的に授業できる。

本講義の概要を整理すると、表1のようになる。

表1 社会系（地理歴史）教科指導法カリキュラム

第1講：オリエンテーション	[A：地理歴史カリキュラムの原理的課題とは何か]
第2講：歴史カリキュラム：森分孝治(1986)「『歴史』独立論の問題性」『社会科教育論争』34 ・振り返り課題：「通史教育に賛成か反対か。(理由も含めて)」	
第3講：地理カリキュラム：草原和博(2001)「地誌教授による態度の形成」『新地理』48-4 ・振り返り課題：「地誌の教育をもっと推進すべきと思うか否か」	
第4講：(中等)統合カリキュラム：草原和博(2007)「地理教育の公民教育化」『社会科研究』66 ・振り返り課題：「中等段階の社会科(必修)として何を教えるべきか」	
第5講：(初等)環境拡大カリキュラム：森分孝治(1996)「社会科の本質」『社会科教育研究』76 ・振り返り課題：「小学校の社会科の教育内容は自分の住んでいる町、都市、県、国の学習で完結すべきか」	
[B：地理歴史カリキュラムは誰がデザインしているか]	
第6講：実行されたカリキュラム：川口広美(2010)「教師が作成したシニサイズンシップ実践カリキュラム構成とその特質」『社会系教科教育研究』22 ・振り返り課題：「指導要領や教科書のもとで自分が卒業した中学校に赴任したときどのようなカリキュラム・授業のデザインを心がけるか」	
第7講：達成されたカリキュラム：南浦涼介他(2013)「子どもたちの社会科学習観形成のために教師は何ができるか」『社会科研究』79 ・振り返り課題：「子どもが学ぶ意味を実感できるように教師として何をなすべきか」	
[C：地理歴史カリキュラムをどのようにデザインするか]	
第8講：社会の論争－子どもの議論－大きな社会科①：溝口和宏(2000)「市民的資質育成のための歴史内容編成論」『社会科研究』53 ・振り返り課題：「①～⑩のどの指摘に同意するか。それはなぜか。同意できる上位3つを選び理由も述べよ」	
第9講：社会の論争－子どもの議論－大きな社会科②：草原和博(2001)「グローバル問題の地理的探求」『社会科教育研究』85 ・振り返り課題：「地理カリキュラムの中で、どのような問題を取り上げるべきだと思うか。それはなぜか。本時の学習や友人のコメントを踏まえて説明せよ」	
第10講：科学の問い－子どもの探求－小さな社会科①：原田智仁(1997)「高校歴史単元開発の方法」『カリキュラム研究』6 ・振り返り課題：「教育実習に向けてどのような教材研究をしていきたいか。具体的に読みたい本・考えたいことを指摘しなさい」	
第11講：科学の問い－子どもの探求－小さな社会科②：草原和博(2006)「地理教育の社会化」『社会系教科教育研究』18 ・振り返り課題：「地理教育の有用性をどのような授業で主張したいか。具体例を挙げて説明せよ」	
[D：地理歴史カリキュラムで子どもをいかに成長させるか]	
第12講：理論の批判的探求のための単元構成：中本和彦(2012)「中等地理・単元「アメリカ」の教育内容開発」社会系教科教育学会第25回大会 ラウンドテーブル資料 ・振り返り課題：「オーストラリアってどんなところ」と教えようとするとき、どのような解釈を示しますか。複数提示せよ。」	
第13講：解釈の批判的選択のための単元構成：児玉康弘(1999)「中等歴史教育における解釈批判学習」『カリキュラム研究』8 ・振り返り課題：「プリントの中の学生のコメントの内、特に指示・共感したものはどれか。それはなぜか。」	

第14講：規範の反省的分析のための単元構成：梅津正美(2011)「小単元「管理された国民の健康」教授書（試案）」「社会系教科目の授業実践を支援する学習材の開発」

・振り返り課題：「13本の論文を読んでカリキュラムの開発や課題の解決に最も示唆的なものはどれか。理由も併せて述べよ」

【E：地理歴史科カリキュラムをなぜ・どのように研究するか】

第15講：教科教育学・社会科教育学とは何か

本講義では、A から E の5つの展開の展開に分けることができる。まず A では、「カリキュラムの原理的課題とは何か」を考察させる。例えば、通史や地誌はなぜ教育力をもつのかを検討させた。B では、「地理歴史カリキュラムは誰がデザインしているか」を分析させた。ここでは、実践カリキュラムや達成カリキュラムの意味と相違を議論させた。C では、「地理歴史カリキュラムをどのようにデザインするか」を考察させた。具体的には、価値観形成まで立ち入る社会問題を中心としたカリキュラムと、認識形成を重視した人文・社会諸科学の概念体系を核とした単元が扱われた。D では、「地理歴史カリキュラムで子どもをいかに成長させるか」を分析させた。成長を支援するカリキュラムとして、代表的な三つの理論「理論批判学習」「解釈批判学習」「規範反省学習」の単元構成を比較考察させた。最後に E では、「地理歴史科カリキュラムをなぜ・どのように研究するか」を考察することを通して、講義のまとめが行われた。

草原は、以上のようなテーマを、毎時、基本的に2つの指導法の組み合わせで展開していった。1つは、カリキュラム研究の論文購読に関する予習に取り組み、課題に Bb9（広島大学のオンライン学習支援システム）経由で答えさせるものである。講義では、教科指導法と同様に、学生の回答の中から、特に優秀なもの、オリジナリティのあるものを数点選んで、コメントペーパーに集約して配布し、受講生全員で検討、共有を行った。もう1つは、毎週1グループずつ、課題論文の概要をプレゼンテーションしたり、課題論文で提案されている単元の一部をデモンストレーションしたりする指導法である。これらの発表に草原が解説や補足を加え、時には代わりに授業をして見せる。さらに岡田が講義の終わりにスライド1枚でポイントを総括して見せることで、授業を展開していった。

以上のような目的、方法、内容で講義はオリエンテーションも含め、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、カリキュラム分析力の向上の条件を探るために、レポート課題の①恒常的に上位をキープした向上先行群の受講生（以下、先行群）と、②なかなか上位に食い込むことができなかった向上後発群の受講生（以下、後発群）の2類型を対象とする。それを判断する材料は、毎回講義終了時に実施している振り返

り記述の評価である。振り返りは、毎回、草原が、以下の課題を与え実施していた。第1に分析評価型である。この型の課題では、その日のトピックの評価を求め、第2、3、4、5、9、14講で実施した。その評価基準は、根拠を挙げてそのカリキュラムの「よさ」や課題を分析し、合理的な評価ができていくかという点である。第2に、分析を踏まえた開発・実践型である。この型の課題では、自分ならどうするか、自分なりのやりたいこと、主張したいこと、教えた解釈についての回答を求め、第6、7、10、11、12講で実施した。その評価基準は、一定の意図をもって、具体的なカリキュラムや教育内容、教材、理念を主張できているかという点である。第3に、他者の批評の分析評価型である。この型の課題では、他者のトピックに対する批評の結果を対象化させることを求め、第8、13講で実施した。その評価基準は、根拠を挙げて他者の批評を評価しその理由を説明する、いわば、批評の批評ができていくかという点である。以上の課題に対して、合理的・具体的に回答しているものを A、講義内容を踏まえて回答しているものを B、講義内容が踏まえられていない、抽象的な回答をしているものを C で採点した。

抽出の条件は、以下のとおり。先行群の抽出条件は、講義全体を通して、9割以上 A 評価を獲得していること、教員の評価からみた際、より個性的・示唆的な提案をしていることであり、先述のコメントペーパーの登場回数も参考にした。後発群の抽出条件は、講義全体を通して、A、B 評価もあるが C 評価の時もあり、一定でないことであり、特に、文章に一貫した教育観が垣間見られる受講生に着目した。

全体的な傾向として、学年に関わらず、両方の型に2年生も3年生も点在していた。しかし、昨年の教科指導法を受講していたという条件をクロスさせると、教科指導法を受講した3年生はほぼ10割に近くが、向上型に集中していた。

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、先行群として、鏡山と下見の2名を選んだ。彼らは、13回のレポートのうち、12回で A を獲得しており（残り1回は B）、コメントペーパー登場回数から見ても、鏡山8回、下見10回ともっとも多い2名である。また、教育学部所属の社会科教育を専攻する3年生で、昨年教科指導法

を受講していたこともある。このことから、語りの中から、教科指導法で行った授業分析の成果が今回のカリキュラム分析向上との関連が読み取れる可能性も視野に入れ、選定した。

次に、後発群として、寺家と八本松の2名を選定した。寺家は、文学部所属の2年生で A6回、B3回、C3回、未提出1回であり、コメントペーパー登場回数は3回である。八本松は、教育学部所属の2年生で、A5回、B2回、C5回、未提出1回であり、コメントペーパー登場回数は2回である。

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(1999) の質的研究法 Grounded Theory Approach のコーディングを使って、社会科カリキュラム分析力の向上の要因、契機とその意義、効果についてモデル化する。

インタビューは、講義が全日程終了後での2014年8月13日、16日、26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。

表2 インタビューガイド

1. 属性について
・履歴（専門性、関心があること等）を教えてください。
2. 受講生が獲得した力量について
・あなたは講義を受講し、どのようなことを学びましたか。
・社会科教師になる上で、講義で役に立つと感じたことはどのようなことですか。
・受講前と比べて自分自身が変わったと思うことはありますか。
・講義を受け終わって、課題に感じていることはありますか。

3. カリキュラム分析力向上の要因と契機について
  - ・最初の課題の際、どのようなことを考えながら論文を読み、分析しましたか。
  - ・回数を重ねるごとにどのようなことを考えながら論文を読み、分析しましたか。
  - ・カリキュラムを分析する上で、他の受講生のコメントや教員の講義内容や話からの示唆はありましたか。それはどのような点においてですか。
  - ・〇〇さんは昨年、「教科指導法」を受講されていますが、そこで学んだことは今回のカリキュラム分析に生きましたか。それはどのような点においてですか。
4. カリキュラム分析力の効果や意義①（教科観の変容）について
  - ・なぜカリキュラムを分析するのだと思いますか。講義を受講する前、社会科という教科についてどのように考えていましたか。
  - ・講義を受講し終え、社会科という教科についての考えは変わりましたか。それはどのような点においてですか。
5. カリキュラム分析力の効果や意義②（カリキュラム開発力の向上）について
  - ・カリキュラムを分析することは、自分がカリキュラムを作っていくことに役立つと思いますか。それはどういう点においてですか。
  - ・よいカリキュラムを開発するには、どういう点に注意する必要がありますでしょうか。
  - ・今後、開発してみたいカリキュラムはどのようなものですか。

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 RQ 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、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。

以下にコーディングの結果を示す。①は、「カリキュラム分析力向上の要因と契機」、②は、「カリキュラム分析力向上の効果と意義」に関するものである。なお、表中の〔 〕は概念を、C はカテゴリーを、表題の CC はコアカテゴリーを表す。

表3 コーディングの結果① CC ≪目標・内容編成≫への着目による分析の軸の確立》

C	・主なローデータ〔概念〕
「新出の知見に驚嘆・感銘」	・初期の頃は「あと何ページか」って感じで（笑）。っていう感じですかね。長いって感じてましたし、〔当初、論文が長いことに抵抗感〕 ・内容的には、そうですね、まっ、さっと読んでいて、「ああ、こういう考え方があるんだな」とこう感銘を受けながら、という感じですね。〔当初、論文の内容に感銘〕
	・結構、要約しながら読んでく感じだったので、あの、ある程度対把握というか、だいたいこの章ではこういうこと言ってるんだなっていうような理解で読み進めていったっていうのがやり方の方で、〔当初、章ごとにざっくり内容を整理しながら分析〕
	・最初読んでいたときは、カリキュラムにそんな問題点があるんだと。ある価値観を注入してしまうみたいな感じのことが書かれていたと思うんですけど。それを受けて、「あっ、確かにそう言われればそうかもな」、「今まで全く気がつかなかったや」とかそういう一種の驚きですね。〔当初、カリキュラムの問題点に驚嘆〕
	・その4つのうち、初等をやつだけ結構否定的だったんですよ、考えが。別に小学校の授業は同心円状でもいいんじゃないかなっていうふうには。〔自身の教科観と課題内容の齟齬を自覚〕
	・そういう意識全然なかったんで、そういうのをしてしまう可能性があるんだよみたいなのを授業で聞いて、「ああ、そうか」って。「ああ、なんかちょっと怖いな」っていうのもありますね。なんかそういう危険性も孕んでいるっていうのを聞いて、「はっ（驚き）」。〔当初、カリキュラムの問題点に驚嘆〕
	・「あっそっか、そういう考え方もあるのかー」っていう部分が大きかったですし、毎回読んでてなんか、楽しかったです。〔当初、新出の知見を興味深く分析〕
	・ああ、でも難しいやつもありました。なんか「全然意味がわからない」という論文もありました。〔全くわからない論文があったことを想起〕
	・どんなことを考えて…うーん。〔当初の分析の想起に失敗〕

教員志望学生にみる社会科カリキュラム分析力の向上とその効果  
 — 社会系（地理歴史）カリキュラムデザイン論の受講生を手がかりに —

<p>「連続的な課題による」目標・内容編成への着目</p>	<p>・たぶん、論文の書き方あるじゃないですか？1番最初に問題の所在とかで、2番目がえーと、なんて言うんですね、大体の内容を、現状っていうんですね、を説明して、次に自分の意見を述べてみたい、大体のこう、構造がわかってきたから、読むスピードが早くなったのかなとは自分では思うんですけど。〔論文構造の一般性への気づきによる読む速度の上昇〕</p> <p>・好きなものを見つけることによって、他の意見をちゃんと批判的に見るができるようになったというか。〔教科観を軸とした批判的視点の構築〕</p> <p>・原田先生の理論を中心にした上で、他のものもってるのかなというふうにご考察しましたね。〔教科観を軸に必要な要素を摂取〕</p> <p>・やっぱり人のつくったものであるから、その人のつくったその意図っていうものを読み取って、で、そのカリキュラムが実際どうなっていて、で、結果、どういう影響を与えるのかっていうのをまあ見た上で、〔目的・内容編成・影響に着目して分析〕</p> <p>・はい、そうですね。そういう授業を実際に計画というか、していきたいと思うようになりました。〔日常生活で活かせる科学的な知識を教えるための具体的方法という視点で分析〕</p> <p>・それが授業を経ていく上で、考える上で、「概念」とか「理論」とかを用いて、そういうのを授業で念頭に置きつつ、そういう思考力を働かせるような機会が必要なのかなと。〔概念〕・「理論」を使った「思考力」育成という視点で分析〕</p> <p>・自分がカリキュラムで今後作ったりとか計画していく上で「あっこういうこと役立つな」みたいなことをメインにやっていたんで、〔開発への示唆という視点で分析〕</p> <p>・大事なこれははみたい、キーワードになることかなあみたい、引いて、なんか要約しなきゃいけないから、要約して、で思ったこと書いてみたい。〔分析の際、キーワードを抽出〕</p> <p>・でもそういう、センター試験の試験問題もそんなじゃないですか。どんな試験問題も最初から「わー」ってやってって、覚えて、それをひたすら吐き出すみたいになっているから、結局そういうところが変わって行かない限り変わらないだろうな、今の教育の仕方って思ます。〔現実性を視点に分析〕</p> <p>・もしかしたら公民の内容が入ってきたらちょっとは楽しく学べるのかなと思いました。〔興味の喚起を視点に分析〕</p> <p>・キーワードとかを見つけて、見やすいように、〔分析の際、キーワードを抽出〕</p> <p>・確かに論文で書かれていることをそのまま納得しないようにちょっと意識して、はい、逆に。〔分析の際、鵜呑みにしないことを意識化〕</p> <p>・常になんか、ここはちょっと、おかしとこがあるんじゃないか、ちょっと、僕が、共感できないっていう部分を探しながら、読んで、読み進めたいと思います。〔分析の際、共感できない点に注視〕</p> <p>・自分自身もその、書いていることとは違う、自分自身の意見を、どういうことがあるかなっていうことを意識しようかなと思って。〔批判的分析による自身の意見構築〕</p> <p>・まずは論文を読んで、キーワードとかをちょっと出して、それに対する自分の考えだとか、その、それまでの講義で学んだ内容とか、照らし合わせて、自分の意見を出してくっという。〔キーワードに対する自身の意見抽出〕</p> <p>・〔カリキュラムを教師がデザインするっていうのは、教師の負担になるんじゃないか〕っていうこと書かれてたじゃないですか。こういう結構実現可能性があるかどうかってことを見てますよね？）はい。そうですね。はい。〔実現可能性を視点に分析〕</p> <p>・やっぱり子どもたち、自分で考えさせるっていう授業が大事かなって思ってる。はい。自分の体験的に、そういう授業はしてこなかったんで、はい。〔子どもの主体的な学びを視点に分析〕</p> <p>・そういう専門的なことは別々で勉強して、あとそれをつなげるのは自分の力で、うーん、していくべきじゃないかなって思ってる。〔専門的な常識知識獲得を視点に分析〕</p> <p>・基本的に、あんまり変わらずに、〔分析回数を重ねても変化がないと自覚〕</p>
<p>「担当教員・他の受講生からの分析の視座を獲得」</p>	<p>・やっぱり、自分もちょっとその視点を変えてみようみたいなふうな影響は与えられたかなと。〔他者の視点による自身の視点の修正〕</p> <p>・草原先生がああ、とにかくこう具体と抽象のこう行き来だっことを何度もこう強くおっしゃってたんですけど、〔担当教員からの分析視点の獲得〕</p> <p>・この論文はここに位置しているっていう、図、説明されてるやつがあって（岡田註：進歩主義と本質主義の図）、あれをやってなかったら一個一個の論文が分離されてるっていうか、それぞれはそれぞれで学んでただけだったと思うんですけど、やっぱり一個の社会科という大きな括りの中で場所が変わってくるっていうんですね、〔担当教員による学習内容の体系化〕</p> <p>・〔自身と違う他者の視点を「カリキュラムづくり」の注意点として受容〕</p> <p>・こういう問題点っていうか、そういう見方もあるんだっていうのは、ちょっと考えさせられましたね。〔自身と違う他者の視点を「カリキュラムづくり」の注意点として受容〕</p> <p>・最初の方は問題点だったと思うんですけど、で、それ以降はそういうふうな問題点を改善していくためのカリキュラムとして、他の先生のいろいろな論文があったと思うんですけど、〔前半はカリキュラムの問題、後半は改善であることの自覚〕</p> <p>・なんか、要約のとこで載せてもらってる人のとこを見て、「あっ、こういうふうにとまとたらいいの？」っていうのをちょっと得たりとか。〔他者のレポートからまとめ方の示唆〕</p> <p>・うーん。っていうのもありますねやっぱり。ホント、なんか書いて提出するだけだったらおもしろくなかったです。〔フィードバックによる分析意欲の喚起〕</p> <p>・おもしろかったです、先生の話。先生の話おもしろかったです。〔担当教員の話による興味喚起〕</p> <p>・発表の合間に挟んでくあのちょっとした説明みたいななんかも。なんかすごいなっていうか、流れの中でそうやっていろいろ説明してってやっぱりすごいなあって思ったし、〔担当教員の場に応じた即興の説明に感銘〕</p> <p>・自分とは違う意見の人とかのコメント見たり、まあ改めて自分の意見と照らし合わせてみて、やっぱり違うのかなと思ったり、で、自分の方がやっぱり、合ってるっていうか、いい意見じゃないかなと。〔自己比較による自身の意見の優位性を自覚〕</p> <p>・ちょっと自分自身で読んで、論文読んで、消化不良やったところが、あの時間で、結構まあ、整理されるっていうか、それがあったんで、すごい助かったというか、役に立ちましたね。〔教員の説明による消化不良部分の整理〕</p>
<p>「教科指導法による分析の基礎的な視座の獲得」</p>	<p>・ああいうのはちょっと読んでくうちにこう、「あっ、これはあれだなー」ぐらいの「この授業の型だな、かな？」ぐらいの。〔他講義による社会科授業類型の把握〕</p> <p>・2年生の時に教科指導法あったじゃないですか、その時に「石山合戦」の模擬授業をした経験があって、生徒だと普通にあたり前だと思っていたのを、常識を揺さぶるような史料とかデータとかを見せたら「なんでだろう」って生徒は考えるはずだ、みたいなことを草原先生たぶんおっしゃってたと思うんですけど、あたり前だと思っていたことに対して、それを覆させるようなデータを見て、「なんでだろう」って考えるそういう「思考力」が授業では大事なんだというのが結構授業したっていうのもあって鮮明に残って、2年生の時に。〔教科指導法の際、「なぜ」と問う「思考力」育成が重要だと自覚〕</p> <p>・教科指導法で思考力について、ああ、思考力を働かせるような授業が大事だっていうのを特にその授業で示唆されたんで、その思考力を育成っていうか、それを働かされるようなカリキュラムってどんな感じなんだろうっていうのは、最後の方っていうか、後半部分結構考えながら…〔教科指導法で獲得した視点と今回の分析を接続〕</p> <p>・でも一回授業分析の方で具体的な授業を見ておくと、やっぱりイメージしやすかったんじゃないですか？）まあ確かにそれはあるっちゃありますね。〔教科指導法の授業分析によりカリキュラムがイメージしやすかったことを感知〕</p> <p>該当なし</p>

<p>【分析進度に応じた課題点の自覚】</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ある程度その自分の軸を決めてしまったが故に、なんかこう、なんて言うんですかね、「これはないんじゃないか」っていうような観点から見てしまったのかなっていうのはちょっとあって、もっとよさを見つめるような視点で見ればよかったかなっていうのはありますね。[教科観による批判的視点の弊害を自覚]</li> <li>・もっとこう自分の言葉でまとめられたらよかったなっていうのはありましたね。たぶんそれができればきっと構造的に理解することだと思えますし、[自身の分析が消化不良であることを自覚]</li> <li>・いろんな先生の論文を受けて、影響は受けてると思うんですけど、果たして自分がどういうふうな感じで、カリキュラムを形成していくのかなあ、っていうのはちょっと、そこは不安というか。[実際にカリキュラムをつくれるかという点が不安であることを自覚]</li> <li>・なんかもうちょっとなんかいろんな本を読めばよかったって。[読書量の少なさを課題として自覚]</li> <li>・発表のプレゼンとかをもうちょっと、時間をかけてわかりやすいものにすればよかったなっていう、まあ、ちょっと反省はありますね。[講義の反省として発表の工夫を自覚]</li> </ul>
<p>【教師としての責任の自覚】</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・実際に現職の先生でも論文を書いてらっしゃったりとか調査協力をされていて、実際に学校の先生になった後でもこうした新しいものを開発しようとする、その、意欲というか、[研究する教師の存在への気づき]</li> <li>・あれだけ文献を参考として、自分で取り上げて、構造的に組み上げてっていう力は必要になってくるんだなっていうのをまあ感じました。[教材研究の重要性への気づき]</li> <li>・生徒に「なんで？」って言われた時に返せないですよ。[歴史学習の説明責任を自覚]</li> <li>・カリキュラムデザインっていうスパンの長さが重要なんだなっていうのを感じました。[長期的スパンでカリキュラムを計画することの重要性への気づき]</li> <li>・一年かけたちょっとした積み重ねが大きな成果を生徒にもたらすのだなあっていうのは、学んだというか、感じましたね。[教師の実践の影響力の大きさを自覚]</li> <li>・でも自分がそうやっていろいろ子どもに教えていくのかと思うとすごい責任感を感じるなあって思いますね。[教えることの責任感を自覚]</li> <li>・教えるって一つだけって思ってたけども、いろんな方法があって、多様性がすごいなっていう。[教えることのもろさを自覚]</li> <li>・まあでも教員はホントただの保険だみたいな感じだったんですけど、まあでもなんか教員っていう仕事も候補の一つに入れてもいいかなとはちょっと思うようにはなりました。[講義による教員になる意欲の増加を自覚]</li> <li>・全然自分の中でその授業をつくるみたいなのに関する知識はゼロだったんです。もう無だったんです。もう。[受講前、教えるという意識と知識が皆無]</li> <li>・まあ暗記科目だけじゃないんだなっていう。うーん。[社会科の奥深さを感知]</li> <li>・今まで社会科受ける側としてしか社会科見れなかったんですけど、この授業で改めて教える側としての社会科というのを勉強してきた気がしています。[教育という視点が変わったことを自覚]</li> </ul>
<p>【自身の教科観への気づきによる分析の軸の確立】</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分を客観的に見てみると、その、15回全部レポート書いたじゃないですか、あれをもう一回さっと見てみると、自分の意思が固まってきたのかなっていうのは感じました。[自身の教科観が固まったことを自覚]</li> <li>・1,2年の時は目新しさで「あっこれいいな」って思う感じだったんですけど、「ああ、こういう授業もあるんだ」って感じで、「これやったらぶん楽いだろな」って観点しか見てなかったと思うんですけど、[受講前、相対的な観点だったことを自覚]</li> <li>・教えるべきことをちゃんと体系化して教えることが重要だってことを毎回の論文分析を通じて気づいていった)そうですね。[内容の体系化という軸の構築]</li> <li>・僕が発表したやつで、草原先生の論文で、鉄道の、「みちのく」のところが、支線とか幹線とかがあったと思うんですけど、それで日常生活で活かせる知識を学校で教えていくっていう部分があったと思うんですけど、そこは結構共感を受けて、やっぱ、学校でやるんだったら、その日常で活かしていく知識を教えた方がやっぱ学校教育の意義っていうのを見出しやすいんじゃないかなと。[日常生活で活かせる科学的な知識を教えることが重要ということへの気づき]</li> <li>・やはり今までですね、地理、日本史、世界史、政治経済みたいな感じで、教科ごとに考えてたんですけど、その、教科の、ホント最初の論文なんですけど、教科ごとに分けるその独立じゃなくて、その垣根を超えた授業みたいなのが結構大事なんだなあと感じました。[統合カリキュラムの重要性への気づき]</li> <li>・その中で、どういうふうにつくっていったらいいのだろう、まだ明確な答えは出てないんですけど、ちょっと考えさせられましたね。[統合カリキュラムのつくり方の模索]</li> <li>・いろんな考え方があるからこれは解釈の一つではないからねっていうのを生徒に伝えることができるようになったっていうのは大きいかなって思います。[内容の解釈は一つではないことへの気づき]</li> <li>・聞いている人に、わかりやすいような表現で表したり、その、話し方とか、表現する力っていう点で、ちょっといろいろ考えて、以前よりは力が付いた、うん、力を付けられるようなその、きっかけになったのかなと思いました。[講義の成果は表現スキルの向上]</li> <li>・論文を読むってことにちょっと慣れてきたかなって感じですね。[講義の成果は論文購読に慣れたこと]</li> <li>・(自分の発表を見直す機会になったと。)そうですね。はい。[自身の発表を見直す機会になったことを自覚]</li> </ul>

表4 コーディング結果② CC《授業開発力の向上と社会科観の再構築》

<p>【分析を通して開発力への視座の獲得】</p>	<p>C</p> <p>主なローデータ [概念]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・分析しないとそこに隠れた意図とかねらいがわからないから分析をするのかなという感じなんですけど。[教科目標に関する示唆のために分析]</li> <li>・新しい自分のカリキュラム開発するために、こう取り入れるために、分析が必要だと思います。[開発に関する示唆のために分析]</li> <li>・やっぱカリキュラムをつくっていく上でどういった課題があって、[カリキュラム分析の意義をその問題点に気づくためと自覚]</li> <li>・その課題を克服するようなカリキュラムをつくっていくためにはどういった提案があるのかとかっていうのを知るためですか。[カリキュラム分析の意義をその問題の解決をするための示唆と自覚]</li> <li>・そうですね。やっぱいろいろ論文を読ませていただいて、いろいろ影響を受けるところがあったんで。[カリキュラム分析の意義を開発のための示唆と自覚]</li> <li>・まあ、それはよりよくしていくためじゃないですかね、授業を。[分析は開発・改善の示唆のためと自覚]</li> <li>・自分がその、授業をつくる時に。そうですね。はい。[授業開発の示唆のために分析]</li> <li>・自分が実際にやる時も、うーん、その、モデルみたいな頭に入ったら、つくりやすいと思いますし、役に立つと思います。[開発の際、分析したカリキュラムがモデルになると自覚]</li> <li>・実際、高校日本史の場合に、構造的に理解するような授業にするとどういった授業ができるのかっていうものを具体的にこうつくっていったらなっていうのはありますね。[日本史での理論批判学習の開発を志向]</li> <li>・内容ですか。そうですね。その体系化されてるっていうのも抽象的・・・[内容を体系化させた開発の重要性を自覚]</li> <li>・こういう考え方もあるんだなっていうのに触れると、おもしろいというか、それだけでなんか、視野が広がってるような感じはするなあとこの感覚です。[開発のための分析による視野拡大の必要性を自覚]</li> </ul>
---------------------------	---

教員志望学生にみる社会科カリキュラム分析力の向上とその効果  
 — 社会系（地理歴史）カリキュラムデザイン論の受講生を手がかりに —

「目標・内容編成」の一貫したカリキュラム開発の志向	<ul style="list-style-type: none"> <li>・できる限りそのスパンでは一貫した目標というか、それに即したカリキュラム構想をしていくべきだなと思いました。（カリキュラムの一貫した目標、内容編成になっているか注意が必要であることを自覚）</li> <li>・卒論のテーマが歴史と公民の統合みたいな感じの単元構想なんで、教科の垣根を超えれるようなカリキュラムですかね。〔構想したいカリキュラムの目標・内容として歴史教育の公民化であることを自覚〕</li> <li>・自分の日常生活っていうのは草原先生の社会化ですかね。それよりですかね。〔GIGIのような子どもの日常生活と結びつけた社会問題を解決する授業を志向〕</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・（だから、自分はそれで関心を持って歴史学に進んでいった。だからそういう同じ経験をさせたいってことで、子どもに。）そうです。〔自身の経験から興味を喚起する授業を志向〕</li> <li>・私が教えるだけじゃなくて、教室で一体となって学んでみたいなふうにはしたいなとは思ってますけど、〔子どもが学び合う授業を志向〕</li> </ul>
「教科観の再構築・強化」	<ul style="list-style-type: none"> <li>・すごいおもしろかったのがそれが。社会と教室での学びが繋がったのがっていう。〔子どもと社会が接続した授業を志向〕</li> <li>・じゃあそうするためにはどうしたらいいのかっていうのはまだ明確にはよくわかんないですね。〔学び合う授業の方法が不明確〕</li> <li>・高校の時もこういうプリントの穴埋めで、先生が前に書いて、それを書いて、〔高校時代は教養主義的な社会科〕</li> <li>・となると、そうじゃなくて。〔高校時代とは違う社会科を志向〕</li> <li>・その、なぜこの人物はこういう判断をしたのか、そういう、もうちょっと詳しい、出来事に関連した、時代背景だとか、そういう授業を受けたいと思ってたんで。〔人物の価値選択に共感する授業を志向〕</li> <li>・ただなんか、ひたすら何年にこれがあって、こういう出来事があったって、その覚えるよりも、それより一つ上の、なぜ起こったのかとか、そういうのを勉強できるんじゃないかなって。〔価値選択は暗記に有用性があると自覚〕</li> <li>・伝えるべきだって思われるその意図だとかをしっかりと意識して、それに向かってどう、どういった手法で教えた方がいいのかっていうのを考えていたら、自分がいいなって思う授業になると思いますね。〔開発の注意点は目標・内容の一貫性〕</li> <li>・実際にやるからには、できないことは、実現不可能なことは、まあ、考えられないんで、はい。〔開発の注意点は実行可能性〕</li> <li>・（先ほどの話じゃないですけど、中学生、高校生は受験を控えているわけで、やっぱりホントに基礎的な知識、常識知のようなものを確実に教えていくってことも大事だと思うわけですか？）はい、そうですね。〔開発の注意点は常識知の確実な獲得〕</li> <li>・しっかりと教えるべきことまあ生徒に教えるっていうのが優先するって言ってたんで、その上で、できたらその、生徒たちが自分たちでその問題について考えて、話し合っていくっていうか、〔教師主導の上で子ども主体の学習を志向〕</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・構造的に理解していく単元をつくるっていう。〔構造的な内容編成のカリキュラムが魅力的〕</li> <li>・教育実習指導 B に行った時に、あまり附属の先生が自分たちが認識で学んできたことを実践してるかと言えばそうでもないんだなっていうのを目の当たりにして、現実と理想の妥協点っていうのか、っていうのがどこかなって考えると、その原田先生のところが一番いいのかなっていう。〔実習経験から理論と実践の折衷を模索〕</li> <li>・ただ、本当にそれが社会科でやる必要があるのかなってこの講義でちょっと考えさせられたところがあって。〔分析による社会科の射程の修正〕</li> <li>・それではなくって、どういう力を付けたいといけないうのっていう視点を持たないといけないうのになんか15回通しての、〔興味関心から教科内容重視へと修正〕</li> <li>・たぶん、おもとにあるのが、高校時代に詰め込み式でおもしろくなかったっていうのがあって、その反発で、じゃ、楽しい社会科ってどういうのかなって感じでやって、〔詰め込みの反発による興味関心の志向〕</li> <li>・でもホントそれでいいのかなって、今その段階ですね。〔講義を通じて興味関心の志向への疑問〕</li> <li>・そういうふうな概念を持っていたら、今ある制度とかがっていうのがなぜできたのかとか、そういうのも見え。〔受講前、社会科は思考力を育成する教科であると自覚〕</li> <li>・その思考力を働かせる上で日常生活と結びつけて、今、活かせる知識っていうか、概念とか、そういうふうのを学校で教えていかなければならぬっていうのを感じるようになりました。〔受講後、日常生活で活かせる概念、思考力を育てる教科であると自覚〕</li> <li>・そういう子たちに歴史のおもしろさとか自分すごい楽しかったからそのおもしろいっていうのを伝えたいっていう気持ちがあるって、〔歴史を楽しく教えることを志向〕</li> <li>・普通に授業自体はプリント渡されて穴埋めしてくみたいな感じだったんですよ。〔高校の授業は知識注入型〕</li> <li>・なんかそういう物語みたいなふうにも思ったら楽しいなって思えるのかなあ。〔挿話的な歴史に関心があつたことを想起〕</li> <li>・（一貫しておられますね、そこは。子どもの関心を大事に、子どもと社会を繋げる、みんなて学ぶっていう。）うん。やっぱりそれは。私はそうしたいです。〔子ども中心主義的な教科観を自覚〕</li> <li>・変わらないし、その気持ちはますます強くなってるかもです。〔意欲の喚起が最重要という考えを強化〕</li> <li>・価値注入とか言う以前に。〔あっ、眠い、つまらない、この授業やだ〕って思っちゃったら聞いてもらえないから。〔カリキュラムの問題点より興味喚起を重視していることを自覚〕</li> <li>・変わってないんですかね。自分ではあんま変わったって意識ないんですよ。〔受講による教科観の変化はないと自覚〕</li> <li>・（でもベースになるのは、基本的な知識をきちんと教えることこそ大事だと思われる感じですかね？）はい。はい。〔価値注入の問題よりも常識知の習得が重要であると自覚〕</li> </ul>

Ⅳ．考察

ここでは、先行群と後発群を比較し、その差異を明確化する。コーディングの結果を踏まえ、節の副題がそれぞれのコアカテゴリーに、1節は、インタビューガイドの「2」と「3」に、2節は、「4」と「5」に該当する。そして、カテゴリーと概念を用いて記述を行った。

1. カリキュラム分析力向上の要因と契機  
 — 「目標・内容編成」に着目した分析の軸の確立—

(1) 当初はどんな分析をしていたか

受講生たちは、当初、論文が長いことに抵抗感を感じ

た者もいたが、ほとんどは、カリキュラムの問題点に驚嘆したり、論文内容に感銘を受けたりしていた。

一方、相違点として、以下のようなものが見られた。まず、先行群は、論文の構造を捉えたり、教科観と課題の齟齬を見つけたたりしている。鏡山は章ごとにざっくり内容を整理しながら分析をしており、手探りながらも構造的にカリキュラムを捉える下地をつくっている。下見は、上記のように、新出の知識に驚嘆しながら、分析を重ねている一方で、ある課題については、自身の教科観と課題内容の齟齬を自覚し、それにそぐわないものには、否定的な評価をしている。

一方、後発群は、全くわからないものがあつたことを想起したり、最初の分析を思い出せずにいたりした。寺家は、新出の知見を興味深く分析していたが、ある課題については全くわからない論文があつたと想起している。八本松は、当初、どのように分析していたかの想起に失敗している。

## (2) 何が授業分析向上の要因、契機となつたか

カリキュラム分析に取り組んだ受講生の語りから、以下3つのカリキュラム分析力向上の要因、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。先行群は、自身の分析の視点を修正、もしくは、補完という受け止め方をしている。鏡山は、他者の視点によって、自身の視点を修正している。下見は、自身と違う他者の視点を「カリキュラムづくり」の注意点として受容している。

一方、後発群は、他者のまとめのスキルに着目したり、自身の意見に優位性を感じたりといった受け止め方をしている。寺家は、他者のまとめ方に着目し、どうすれば綺麗にまとめられるかという示唆を得ている。さらに、フィードバックによって分析意欲が喚起されたとも語っている。八本松は、自他の比較をしているものの、自身の分析の優位性を自覚するにとどまっている。

第2に、担当教員の解説である。先行群は、この解説から1時間単位の講義と体系的な講義全体というミクロな視点とマクロな視点を獲得している。鏡山は、担当教員の解説から、分析視点の獲得をし、さらに、一つの分析にとどまらない講義での学習内容の体系を獲得している。下見も同じく、「講義の前半はカリキュラムの問題、後半は改善」であることを自覚しており、学習内容の体系を獲得している。

一方、後発群は、解説から興味を喚起されたり、1時間単位の講義についての整理の視点を獲得している。寺家は、担当教員の解説から学習内容に関する興味を喚起され、さらに、場に応じた即興の説明に感銘を受けている。これは、自身の経験から子どもの興味を喚起する授業を志向しており、その視点で、講義を聞いていることが予想できる。八本松は、教員の解説により、自身の分析の消化不良部分と感じていた箇所を整理している。つまり、ミクロな視点のみ獲得していることが分かる。

第3に、連続的な課題への取り組みによる「目標・内容編成」への着目である。先行群は、目標と内容編成という視点で分析している。鏡山は、当初から内容を整理しながら分析していたこともあり、連続して課題に取り組むうちに論文構造の一般性に気づき、読む速度が加速したという。また、理想の社会科学授業理論に出会うことができ、自身に分析の「軸（教科観）」ができています。この教科観を軸として批判的視点を構築する一方で、他

の観の必要な要素を接取しながら、開発を意識した視点で分析している。その際の具体的な分析視点は、目的・内容編成・影響である。下見も鏡山と同じく、開発への示唆という視点で分析で常に分析している。具体的には、「概念」・「理論」を使った「思考力」育成と日常生活で活かせる科学的な知識を教えるための具体的方法という2つの分析視点をもっている。

一方、後発群は、実現可能性・子どもの興味・子どもの主体的な学び・専門的な常識知識獲得といった視点で分析している。寺家は、キーワードを抽出しながら分析している。具体的には、現実性と興味の喚起という2つの分析視点をもっている。八本松も寺家と同じく、キーワードを抽出しながら、それに対する自身の意見の抽出という方法で分析している。その際、鵜呑みにしないことを意識化しており、特に、共感できない点に注視することによって、自身の意見の構築を心がけていたという。具体的な分析の視点として、実現可能性・子どもの主体的な学び・専門的な常識知識獲得の3つをもっている。また、八本松は、分析回数を重ねても変化がなかったと自覚している。

第4に、教科指導法による分析の基礎的な視座の獲得である。これは、昨年教科指導法を受講していた鏡山と下見に見られる。鏡山は、教科指導法や他の講義によって、社会科学授業類型の把握している。下見は、教科指導法の際、「なぜ」と問う「思考力」育成が重要だと考え、それと今回の分析と接続することによって、思考力（講義の後半では、概念や理論としている）を早くから視点としている。また、教科指導法の授業分析によって具体的なカリキュラムがイメージしやすかったことを感知している。

## (3) 受講生は分析の課題をどう捉えていたか

全13回の分析を終え、受講生たちは、以下のような課題が残っていることを自覚している。先行群は、自身の視点や開発を課題としている。鏡山は、分析の軸ができ、[批判的視点]で見ることにより、軸から外れるものはその課題にばかり目がいき[弊害]となってしまったこと、また、要約を自身のことばで落としきれず[自身の分析が消化不良]だったことという2点を課題として自覚している。下見は、カリキュラムを開発する際の示唆を視点に分析していたこともあり、[実際にカリキュラムをつくれるかという点が不安]であることを課題として自覚している。

一方、後発群は、読書量や発表の工夫といった方法的な課題を感じている。寺家は、担当教員が紹介した本を全然読むことができず、[読書量の少なさを課題として自覚]している。八本松は、[講義の反省として発表の工夫を自覚]している。



#### (4) 具体的に何ができるようになったのか

カリキュラム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2点である。

第1に、教師として自覚の芽生えである。ここでは、両群とも、何らかの自覚を見せている。鏡山は研究する教師の存在や教材研究の重要性に気づいている。また、なぜ歴史を学ぶのかといったことを子どもに問われた際の説明責任を自覚している。下見は、教師の実践の影響力の大きさを自覚し、長期的スパンでカリキュラムを計画することが重要だと考えるようになっていく。寺家は、受講前、教えるという意識と知識が皆無であったことを想起し、講義を受講することによって、これまで知らなかった、教え方は一様ではないという教えることの多様性に気づき、それによって、教えることの責任感を自覚している。その結果、教員になる意欲を増加させている。八本松は、講義を受講することによって、社会科教育の奥深さを感じ、これまで教育という視点がなかったことを自覚している。

第2に、自身の教科観への気づきによって分析の軸を確立している点である。先行群は、「目標・内容構成」を分析の軸として確立したことを講義の成果としている。鏡山は、受講前、相対的な観点で授業やカリキュラムを見ていたが、自身の教科観が固まったことを自覚し、内容を体系化するという分析の軸を構築している。下見は、日常生活で活かせる科学的な知識を教えることが重要ということ、そのために、統合カリキュラムが重要だということに気づき、講義を通して、そのつくり方を模索している。

後発群は、関心のある事柄の習得や表現等のスキルを成果として挙げている。寺家は、内容の解釈は一つではないこと等、特に自身の関心のある事柄を習得している。八本松は、自身の発表を見直す機会となり、表現スキルが向上したと論文購読に慣れたという2点をできるようになったこととして挙げている。

### 2. カリキュラム分析力の向上の効果と意義—授業開発力の向上と教科観の再構築・強化—

#### (1) 何のためにカリキュラム分析を行うのか

受講生は、カリキュラム分析自体が目的ではなく、それ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。ここでは、一様にカリキュラム分析が授業開発への視座を得ることにつながることを自覚している。鏡山は、開発の、特に、教科目標に関する示唆のために分析をしている。下見は、開発のため、特に、カリキュラムの問題点に気づき、その解決をするための示唆を得るために分析している。寺家は、分析は開発・改善の示唆のためと自覚している。八本松は、分析したカリ

キュラムがモデルとなる、あるいは、示唆を得るためと自覚している。

#### (2) どのように授業開発を行うのか

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。先行群は、目標・内容編成の一貫したカリキュラム開発を志向している。鏡山は、日本史での理論批判学習の開発したいと考えており、理論批判学習のように、教育内容を体系化させた開発の重要性を自覚している。そのために、分析による視野拡大が必要だとしている。下見は、歴史教育の公民化を開発したいと考えており、具体的には、「GIGI」のような子どもの日常生活と結びついた社会問題を解決する授業を志向している。そのために、カリキュラムの一貫した目標、内容編成になっているか注意が必要であると考えている。

一方、後発群は、子ども中心主義的な授業や教養主義的な授業を志向している。寺家は、自身の経験から興味を喚起する授業を開発したいと考えており、具体的には、子どもが学び合う授業・子どもと社会が接続した授業を志向している。ただし、子どもが学び合う授業とはどのように構成すればよいかという方法が不明確であることを自覚している。八本松は、価値選択は因果関係を把握しやすい、人物に共感しやすいことから暗記に有用性があると考えており、人物の価値選択に共感する授業を開発したいと考えている。それは、高校時代、教養主義的な社会科を受け、それとは違う社会科を志向しており、講義で共感できたのが価値選択であったためである。そして、目標・内容の一貫性・実行可能性・常識知の確実な獲得・教師主導の上で子ども主体の学習が必要だと考えている。目標・内容編成の一貫したカリキュラム開発を志向している点では、先行群と同じだが、想定している内容が異なっていることがわかる。

#### (3) 社会科とはどういう・何のための教科か

受講生は、カリキュラム分析を通して、自身の教科観を省察し、再構築していく機会も得ている。先行群は、講義内容に恭順したり、自身の教科観を再構築している。鏡山は、講義で理論批判学習に出会い、構造的な内容編成のカリキュラムに魅力を感じながら、自身の軸となる教科観を確立している。それは、同時期に、教育自習を経験し、理論と実践の折衷を模索していたことに起因する。また、軸ができたことにより、自身の社会科の射程を修正している。鏡山はもともと詰め込み型授業への反発によって興味関心を喚起させる授業を志向していたが、講義を通じてそれに疑問を抱くようになり、教科内容重視へと修正している。下見は、受講前、社会科は思考力を育成する教科であると教科指導法を通じて自覚していたが、受講後、日常生活で活かせる概念、思考力を育てる

教科であるというように、自身の教科観を強化している。

一方、後発群は、講義を通じて、反発や抵抗を示しながら、子ども中心主義的な教科観や教養主義的な教科観を強化している。寺家は、インタビュー中一貫して、子どもの興味を喚起する授業、子どもが主体的に学ぶ授業、現実的に実施可能な授業の3つの必要性を主張し続け、自身の子ども中心主義的な教科観を自覚している。これは、寺家自身の高校時代は知識注入型の授業であったが、先生の挿話的な歴史の話によって、歴史や授業に関心を持ったという経験に起因しており、特に、歴史を楽しく教えることを志向している。また、この意欲の喚起が最重要－カリキュラムの問題点より興味喚起を重視－という考えは、講義を通じて強化されている。八本松は、受講による教科観の変化はないと自覚している。それは、価値注入の問題よりも常識知識の習得が重要と考えているように、実行可能性を重視する八本松の教科観に起因している。

## V. 結語

本稿で得られた成果は、今後の社会科における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、カリキュラム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。端的に言えば、それは、教科観の再構築の機会を提供している点である。前稿で検討した教科指導法との比較によって具体的に説明しよう。教科指導法における授業分析は、授業開発力の基礎的な視点を養い、教科観の振り返りによる教科観の芽生えの機会を与えていた。それに対して、今回のカリキュラムデザイン論におけるカリキュラム分析は、多様な教科観に受講生を触れさせることによって、彼ら/彼女らの教科観をゆさぶり、ひっくり返し、その中で実践的な判断を求めることにより、教科観の葛藤、深化、多元化を促すものであった。受講生たちの語りからも、このゆさぶりによって、反発、抵抗、恭順、再構築といった局面が認められる。

第2に、上記のこととも関連して、教職課程入門期の学生には、カリキュラム分析に先駆けて、授業分析のトレーニングを行う方がよりスムーズな教科観の形成に有効であることを示唆している点である。向上先行群の語りからも分かるように、彼らは教科指導法での授業分析による教科観の芽生えを基礎として、「軸」を構築したり、深化させたりしている。

第3に、カリキュラム分析力を向上させる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他の受講生による分析結果のフィードバック、②教員の解説、③「目標・内容編成」に着目させる連続的な課題への取り組み、であった。

これらの3つは、授業分析力とも重なりを見せており、「分析力の向上」を目指す講義の一つの有効な指針となろう。

第4に、カリキュラム分析によって、教職課程入門期の学生の問題意識を「生徒」から「教師」に転換させる効果を示唆した点である。生成したカテゴリーの中に、「教師として自覚の芽生え」というものがあった。これは、質的な違いは見られるものの、先行群、後発群を問わず見られた現象であった。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、それを対象化することは困難である。しかし、継続的なカリキュラムとの対峙、その分析によって、自ずと教師の視点へと切り替えざるを得なくなり、その自覚が芽生えていくのだろう。

以上の視点を踏まえ、引き続き教員養成の指導体系を検討していくことが、今後の課題である。

## 【参考文献】

- ・A・ストラウス & J・コービン「質的研究の基礎－グラウンデッド・セオリー開発の技法と手順－」医学出版、1999年。
- ・岡田了祐・草原和博「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）教科教科指導法の受講生を手がかりに－」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部、第62号、2013年。
- ・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。
- ・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（教科の教科指導法（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、第61号、2012年。
- ・田口紘子他「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。
- ・棚橋健治・渡邊巧・大坂遊・草原和博「教員志望学生の社会科授業プランにせざ違いが生じるのか－教科指導力の育成のあり方に示唆するもの－」『学校教育実践学研究』第20巻、2014年。
- ・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。
- ・外池智「社会科教員養成におけるフィールドワークと連関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。
- ・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。
- ・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。