

社会科教師志望学生の授業プランニング能力はいかにして学習されるのか

—大学入学後の能力向上の要因と支援策—

大坂 遊・渡邊 巧・金 鍾成・草原 和博

大学の教員養成課程で学生に「よい授業」のあり方を主体的に探求させるには、まず大学での授業と高校までに受けてきた授業との「ギャップ」を解消し、被教育体験の中で無意識に形づくられた「こだわり」を「解きほぐす」必要があるのではないか。このような問題意識のもと、本研究では大学入学後の講義で、自分がこれまで支持してきた授業理論とは異なるそれを受け入れて質の高い授業プランを作成できた学生に注目し、「彼らはなぜ授業プランニング能力を向上させることができたのか」について調査・分析を試みた。

調査対象者3名の授業プランの分析と聞き取り調査の結果から、能力向上の要因として、①他者の目的合理的な授業プランに啓発されることで、自己の授業づくりの省察と洗練がはかられたこと、②目的の異なる複数の授業理論を学ぶことで、自己の教科観や授業理論の相対化が進んだこと、③高校時代に履修していない科目・分野（地理）には「こだわり」が小さく、むしろ自立的・目的合理的に教育内容を構想できたこと、の3点が確認された。さらに、社会科の授業プランニング能力の向上を支援するには、第一に、大学での講義を通じてソトから「よい授業」を押しつけるのではなく、他者の優れた授業を批評したり、自分で授業を作ったりする経験を通して、学生自身が潜在的に抱いている「よい授業」の規準や葛藤をウチから引き出すこと、第二に、学生が学ぶ意義を実感できていない科目・分野を素材にして、教科の目標に準拠した教材研究や内容構成を行う意義を理解させること、これら2点を意識した指導の可能性が示唆された。

キーワード：教員養成、授業プランニング能力、被教育体験、ギャップ、教科観

How Do Social Studies Pre-Service Teachers' Learn Lesson Planning Skills?: Factors that Heighten Abilities Following University Enrollment and Support Measures

Yu Osaka, Takumi Watanabe, Jongsung Kim and Kazuhiro Kusahara

To have students in university teacher education courses independently explore what a “good lesson” is, there is a need to first eliminate the gap between university courses and courses students have taken up through high school and disentangle the formalities unconsciously shaped during their K-12 experiences. Keeping this in mind, this study focuses on students who, after enrolling in university classes, have accepted a theory of teaching different from that which they had supported up until then. These students were able to create high-quality lesson plans, and this study investigates and analyzes why they were able to heighten their lesson planning skills. Based on analyses

of the lesson plans of three students and interviews with them, the following three points were identified: (1) students tried to reflect upon and refine their own lesson plans by being enlightened by others' purpose-rational lesson plans, (2) their own views of social studies and theories of teaching were relativized by learning about multiple theories of teaching with different goals, and (3) they had little formality with regard to the subjects and fields (geography) that they had not taken during high school. Rather, they were able to independently envision educational content in a purpose-rational fashion. Furthermore, our findings suggest the potential of guidance for supporting the improvement of social studies lesson planning skills that first, draws from within students criteria and conflicts with regard to their own latently-held ideas of a "good lesson" through the experience of evaluating exceptional classes taught by others and creating their own lessons (rather than forcing upon them good lessons from the outside through university classes), and second, makes them understand the importance of engaging in teaching materials study and content construction in accordance with subject objectives, using as material subjects and fields that students have not fully understood the importance of.

Key Words: Teacher Education, Lesson Planning Skills, K-12 Experiences, Gap, Views of Social Studies

I 問題の所在

1. 伝統的授業への回帰

昨今の教師教育改革では、「大学での学びと現場との接続」「実践力を備えた新任教員の養成」が学術的・政策的に求められている。例えば、「学び続ける教員像の確立」「教科や教職についての基礎・基本を踏まえた理論と実践の往還」などととともに、「教員養成段階における実践的指導力の育成」という教師教育改革の方向性を掲げた文部科学省（2012）などの政策的要請がある。これを受けて、全国の教員養成系大学・学部では、新任教員に求められている力量を学術的に規定し、教員養成教育において体系的にその力量を形成させる「教員養成スタンダード」の開発と、それに向けた調査研究がさかんに実施されてきた。東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター（2006）はその先駆的な研究であるし、鳴門教育大学特色 GP プロジェクト（2010）、兵庫教育大学のプロジェクトである別惣・渡邊（2012）や名須川・渡邊（2014）は、その代表的な取組である。

教科教育の領域においても、各教科において「よい授業」「望ましい授業」についての研究や実践の蓄積が進み、教科教育学の理論に基づく研究の成果を授業づくりのメソッドとして教育現場に還元することが可能となってきた。それらの成果は、教科に要求される実践的指導力の視点から教員養成や教員研修での育成方法を提起した梅野ら（2010）のような形で結実している。

その一方で、多くの中・高等学校では、今日でも「チョーク&トーク」と呼ばれる教師による伝統的な解説型の授業が行われており、その問題点が指摘され続けている¹⁾。ベテラン教員だけでなく、大学で新しい教育論を学んだばかりの新任教員でもこの傾向は同様である。ヴァン・ホーヴァーとイエーガー（Van Hover & Yeager, 2004）は、彼らが調査対象とした3人の新任教員たちが、教師を取り巻く

環境によって、伝統的な授業スタイルに「回帰」していく事実を明らかにした。川上（2012）やスレイカー（Slekar, 1998）によると、新任教員どころか教育実習生でさえも、大学で学んだ新しい教育論を教育実習で用いることを躊躇する様子が確認された。

2. ギャップとこだわり

教科教育学の研究成果や理論が必ずしも教員養成段階の学生や現職教師に受け入れられず、理論と実践の架橋が進まない背景として、先行研究は、当人の被教育体験に係わる2つの可能性を示唆してきた。

1つは、大学での授業と高校までに受けてきた授業との「ギャップ」である。ヴァンスレッドライト（VanSledright, 1996）は、米国におけるK-12の歴史教育改革が無効になる要因として、大学における客観性を疑問視する歴史学の視点と、K-12レベルにおける客観的事実の理解と暗記に代表される伝統的な歴史教育観の間にギャップが存在することを指摘した。歴史教育に限らず、学生が高校までに学んできた授業のあり方と大学での授業のあり方に大きな落差を感じているとき、大学教育はこのギャップを克服する何らかの有効な手立てを打つことが求められる。さもなければ、ザイクナーとタバクニック（Zeichner & Tabachnick, 1981）が指摘するように、教員養成の期間に発達させた多くの考え方や教育的な概念は、経験を積むにつれて「洗い流される（washed out）」ことになり、学生は再び伝統的な授業スタイルへと回帰していくことになろう。

もう1つは、被教育体験の過程で無意識のうち形作られた「こだわり」である。ローティ（Lortie, 1975）は、教師を志望する学生は白紙の状態で大学の教員養成教育を受けるのではなく、彼らの高校生活までの約12年間にもわたる被教育体験の中で、数えきれないほどの「授業観察」に従事してきた存在と見

做すべきだと指摘した。マグワイア (McGuire, 1996) によると、教師志望学生の教育や指導に対する姿勢は、高校までの被教育体験を通して既に主要なモデルが形成されている。ザイクナーとリストン (Zeichner & Liston, 1987) は、米国のある大学では、講義で単に教科の指導法を教授するだけでは、学生に自身の過去の経験や信念を省察させることができない事実を明らかにした。

これらの先行研究が共通して示すのは、被教育体験を無視した教員養成教育を行うことの危険性である。大学でいくら熱心に最新の教育理論を教えても、学生の被教育体験にもとづく「こだわり」とマッチしなければ、それは受け入れられずに拒否されるか、あるいはその場限りで忘れ去られる。さらに入職すると、かつて学んだ理論は現場の状況に「洗い流され」てしまい、結果的に高校時代までに受けた授業の再生産に回帰していく。このサイクルを克服するためには、大学の教員養成の場で、被教育体験にもとづいて形成されたこだわり＝教科観を解きほぐし、最新の理論を受け入れ新たな実践を作り出す素地を形成する必要がある。

3. 社会科教育における成果と課題

このような被教育体験の影響は、学生に授業プランを作成させたときに顕在化する。具体的には、大学教員や附属校の指導教員が活用させたい理論を活用して質の高い授業を作ることができる学生と、理論に納得するも作ることができない／理論に納得しない学生の存在がある。このような姿は教職課程入門期（学部2年次）の段階でも見られる。

棚橋ら (2014) は、学部2年次生を対象にした社会科指導法の講義において、学習初期から大学教員の期待する質の高い授業プランを作ることができた学生に注目し、彼らが「できた」要因を調査した。その結果、彼らの共通点として、小学校から高校までの間に課題

で課された授業理論に類似した質の高い一理論とのギャップの小さい一授業を受けてきた経験があること、また大学で学んだ新しい知識と学習課題を通してその具体化が促進されたこと、の2点を確認した。棚橋らの調査は、（少なくとも学部2年次の段階では）質の高い授業プランを生み出せるかどうかは、学生の被教育体験に影響される現実を改めて確認するとともに、大学における教育経験を通して自己の教科観と授業理論とのすり合わせや再構築がさらに促進される可能性が示唆された。

では、彼らのような“幸運な”被教育体験を持たず、高校と大学とのギャップによって教員の期待する授業づくりができずに「つまずいてしまう」教職課程入門期の学生は、どうしたら大学での学習を通して、授業プランニング能力²⁾を向上させることができるのだろうか。この問題に対する示唆を得るためには、講義を通して顕著な成長を遂げた、換言すると「できるようになった」学生に注目する必要がある。本研究は、上述した棚橋ら (2014) の発展研究として行い、以下のようにリサーチ・クエスチョンを設定する。

なぜ「できるようになった」学生は、講義を通して授業プランニング能力を向上させることができたのか？

この問いに答えることで教師教育における社会科の指導力向上のための効果的な指導のあり方について示唆を得たい。

II 研究の方法

上の問いを解くために、棚橋ら (2014) が調査対象とした講義の受講生を対象に、質的な調査研究を実施した。なお、以下では「大学における授業」と「(学生が)作成した授業プラン」の混同を防ぐため、前者を「講義」とし後者を「授業」とする。

研究の手続きは以下の通りである。

第1に、教職課程入門期の社会科教師志望

学生の授業プランニング能力の向上を測定するために、2年次生を主な対象とした2014年度開講「社会科教育論」³⁾の受講生90名を調査対象とした。当該科目は中学校社会科の教員免許を取得するのに必修のため、受講生は教育学部生以外にも文学部生や大学院生まで多岐に渡っていた。

第2に、学生の授業プランニング能力の向上を測定する基礎データとして、講義で草原が学生に課した2つの授業プランを選定した。筆者である草原の担当した8回の講義は二部構成となっており、前半では「理解」と「説明」を原理とした授業づくりを比較・概説した上で、まとめとして説明型の授業プランの作成を指示した。後半では、「問題解決」と「社会参加」を原理とした授業づくりを比較・概説し、最後に社会参加型の授業プランの作成を課した⁴⁾。

前半の授業プランは、中学校社会科歴史的分野の「モンゴル襲来」を題材とした。指導

者の草原によると、竹崎季長を始めとする鎌倉武士の奮闘と暴風雨で二度に渡るモンゴル軍の襲来を撃退した…このような小学校の歴史学習の水準を越えた、子どもの知的好奇心を揺さぶる授業プランの作成を求めた。つまり、子どもの既存の歴史認識を成長させるべく、歴史事象の因果をより多面的・本質的に解釈させる授業の開発を要求した。

後半の授業プランは、中学校社会科地理的分野の「アメリカの生活・文化」を題材とした。具体的には、消費生活や多文化共生など米国の社会規範とそれをめぐる論点争点を題材として、子どもの社会的関心を高める授業プランの作成を求めた。すなわち、価値観の対立を背景にした社会問題を取り上げ、議論や意思決定を通して国家・社会のあり方を判断させる授業の開発を要求した。

以上2つの課題に対する受講生の到達度と得点状況は表1のようになった。

表1 2回の授業プラン提出課題における到達度と受講生の得点状況⁵⁾

得点／水準 (15点満点)	到達度	課題1回目 (モンゴル)	課題2回目 (アメリカ)
15点	(入門期のため、教育的配慮によって満点をつけていない。)	0名	0名
13-14点 [A水準]	①それぞれの授業理論にふさわしい社会科の目標が、授業で取り扱う主題に合わせて明確に設定されている。 ②専門書を参考にして、教材研究を行っている。また、提示された教育内容が構造化され、ある程度枠組みが示されている。 ③授業の流れが作られている。MQ(中心発問)を設定し、導入・展開・終結が子どもによる探求の過程として練られている。揺さぶりや視点の切り替えが設定されている。	18名	13名
10-12点 [B水準]	①目標設定があいまいながらも記述できており、子どもに形成を目指す認識の内実を不十分ながら言語化できている。 ②専門書を特段取り上げてはいないものの、教科書を基盤にして行間を読みその意図を理解して教材研究を行うことができている。 ③授業展開は単線的で揺さぶりや視点の切り替えがないものの、MQを設定し授業を通してそれを貫こうとしている。	64名	65名
5-9点 [C水準]	規準①から③について、いずれも達成できていない。	4名	9名
0-4点 [未到達]	C水準以下の学生(課題未提出者のみ該当)	4名	3名

(匿名化したデータをもとに筆者ら作成)

表 2 対象学生 3 名についての基本情報⁶⁾

名前	所属と専攻	学年	「モンゴル」 の得点	「アメリカ」 の得点
増田	教育学部・初等教育専攻	2年次	12点	13点
高山	教育学部・教育学専攻	2年次	12点	14点
香川	教育学部・中等社会科教育専攻	2年次	12点	14点

※対象学生は仮名にしている。

(筆者ら作成)

第3に、1回目の課題「モンゴル襲来」で B 水準（平均的な授業プランニング能力を有する）、2回目の課題「アメリカの生活・文化」で A 水準（期待以上の授業プランニング能力を有する）に到達した学生 9 名を、「講義を通して授業プランニング能力が向上した学生（以下「向上群）」として抽出した。

第4に、これら 9 名の向上群から所属や性別に偏りの少ない 6 名を選定し、2回の課題で作成した授業プランの提出と、追加の聞き取り調査への協力を依頼した。その結果、表 2 に示す 3 名より調査への協力が得られた。

第5に、協力が得られた 3 名を対象とした聞き取り調査を実施した⁷⁾。本調査では、質問項目を用いた半構造化面接によって、「対象者の属性」「『アメリカの生活・文化』の授業づくりの意図・背景」「大学入学後の学び」「小・中・高で受けてきた授業」「社会科授業に対するイメージ」の 5 点を聞き取った。

第6に、聞き取り調査での発言内容のトランスクリプトを作成した上で、趣旨を損なわないように要約した。本稿では学生のプライバシーに配慮して、発言内容を資料 B に整理した。これに加えて、対象学生が作成した授業プランのスライド（一部を資料 A として提示）を合わせた 2 つを、本研究における基礎的なデータとした。

Ⅲ 結果の考察①—どのように能力が向上したか—

本章では、まず 3 名の対象学生が作成した「モンゴル襲来」（以下、「モンゴル）」と「アメリカの生活・文化」（以下、「アメリカ）」の

授業プランの変容を分析することで、授業プランニング能力の向上を確認する。

各課題は、いずれもマイクロソフト社のプレゼンテーションソフトウェア PowerPoint[®]での作成と提出が義務づけられた。また、課題ではスライドの枚数や内容、書式があらかじめ細かく規定されており、共通して「授業の目標(本時のねらい)」「授業の展開(構成)」「授業の見取り図(モデル図や板書計画, ワークシートなど)」を盛り込むことが指示されていた。したがって両課題では領域やテーマは異なるものの、到達水準の比較は可能である。

3 名が作成した 2 回の授業プランを比較して、授業プランニング能力の向上がとくに顕著に確認できる場面を、資料 A に示した。以下では、資料 A を中心に学生の授業プランの特質と変容を、とりわけ変容後の地理授業プランの到達度に重点を置いて記述する。

1. 対象学生の作成した授業プラン

(1) 変容前: 「モンゴル」(歴史)の場合

1 回目、すなわち変容前の状態である「モンゴル」の授業プランは、3 名ともほぼ同様の目標・授業展開となっていた。

目標では、鎌倉幕府が滅亡した理由を二度にわたるモンゴル軍の襲来と武家社会への影響の視点から捉え、鎌倉幕府と御家人との関係性の変化に注目して説明させることが意図されていた。増田と香川のプランでは、本時を貫く中心発問(メインクエスション、以下 MQ)として「なぜ鎌倉幕府は滅亡した(の)か」という問いが設定されていた。高山は MQ

を明示していないものの、授業展開から同様の MQ が設定されていたことが推測できる。

授業展開については、取り扱う順序や内容に多少の違いはあるものの、3名ともに「二度のモンゴル襲来時の状況」→「モンゴル襲来時の鎌倉幕府の対応」→「モンゴル襲来が鎌倉幕府滅亡に与えた影響」という「発生的説明」⁸⁾を用いて時系列的に歴史事象を記述していく解説型の授業展開が想定されていた。

さらに補助教材として、教授項目を穴埋めしていくワークシートが用意されていた。ただし形式には多少の差異が見られ、モンゴル襲来に関わる一連の出来事を年表形式で整理したもの(香川)、二度のモンゴル襲来の年号、軍の構成、戦場や戦法、結果の共通点と相違点を分類整理したもの(高山)、時系列での情報整理に、モンゴル襲来が鎌倉幕府や御家人の関係に与えた影響を組み込んだもの(増田)など、取り扱う事象の選択と意味づけには多様性が認められた。

(2) 変容後:「アメリカ」(地理)の場合

一方、2回目の「アメリカの生活・文化」(地理)の授業プランでは、3名それぞれ異なる教材と授業展開が提案された。とくに違いが顕著に読み取ることのできるワークシートと板書計画に注目して説明したい。

増田のプランでは、多民族国家である米国の「人種差別問題」に焦点化し、多民族が共生していくための方法を主張できることが目標とされていた。MQこそ明示されていないものの、自作のワークシートには、アフリカ系住民の分布を着色する白地図(作業用)や米国全体の人種の比率を示した円グラフなどが示され、そこには米国の文化的構成を確認する設問が用意されていた。さらに、これらの事実を踏まえて、「黒人差別を緩和させるために政府はどのような政策をとるべきか」という本時のMQと見做される問いが提示されていた。参考文献には、レイシズム反対運動に取り組んでいる活動家の著書や、人種問題

を扱った経済誌の記事、米国大使館のウェブサイト等が挙げられており、独自の教材研究にもとづいて教育内容を構成したことが伺える。

高山のプランでは、多民族国家である米国の「言語問題」に焦点化し、多様な文化的背景に配慮して意思決定できる生徒を育てることが目標とされていた。授業のMQは明示されていない。しかし、展開部の「ヒスパニックの人たちに英語を話すことを強制するバイリンガル教育を行うことについて検討する」という記述から判断して、「ヒスパニックにも英語を強制的に学習させるべきか否か」というMQが想定されていると推測される。高山は、米国に関する地域研究書を参照して、国民意識の統一という立場からヒスパニックも英語を学習すべきという賛成派と、国内における文化的背景を尊重する立場から英語習得を強制すべきでないという反対派、それぞれの意見が存在する状況を想定して、班やクラスでの議論と選択・意思決定の場面を設けていた。ワークシートもそれに対応して、まず班の意見を集約し、次にクラス全体での見解の対立を整理し、そして最後に個人としての主張を表現させるようにレイアウトされていた。

香川のプランでは、大量生産型の「大規模農業の問題」を取り上げ、米国の農業が直面する課題を手がかりにして、これからの日本の農業政策に意見をもち、主張できる子どもの育成が目標とされていた。この目標は、そのまま授業のMQである「日本の農業は今後どうしていくべきか」に具体化されていた。授業は、米国の農業の特徴を確認した上で、日本の農業の4つの選択可能性をクラスで議論させる。終結部では、「実際に行動する」と称して、農業政策を提言するポスターの作成や、農林水産省のウェブページに設置されたパブリックコメント欄への投稿が意図されていた。香川の場合、補助教材としてワークシートではなく板書計画が構想されており、ま

たそれは授業の展開や議論の流れが一目で確認できるようにデザインされていた。また、論点を整理する下地として、米国の貧困問題に焦点を当てたルポルタージュを参照していた。

(3) 変容後の特質

三者を比較すると、増田と高山は、課題の意図を素直に受け止め、いわゆる論争問題学習として授業を設計した点で共通していた。ただし、事実にもとづく立論の指導を重視した増田と、見解の相違の明確化を優先した高山というように、両者には子どもに身につけさせたい能力に応じてワークシートの設計に違いが見られた。

香川は、米国の学習そのものを手段化して、米国で学習した成果を子どもが生活する日本や地域の文脈に適用することを意識した構成となっていた。香川は、見解の対立点をあらかじめ予想し、しかもそれが単純な A 対 B の二項対立ではなく、縦横四つのマトリクスで対立の構図を捉える、より深化した論争問題学習を構想できていた。

2. 授業プランニング能力向上の傾向

3名に共通して認められる授業プランニング能力向上の傾向は大きく2点に整理できる。

第1に、指導者が教授した授業理論に基礎づけられた目標論や学習活動が構想できるようになった点である。

1回目の授業プラン（モンゴル）では、画一的な目標設定と指導法、そして教科書記述への過剰なまでの準拠が見られた。取り上げる歴史的事象や学習展開の仕方には多少の違いがあるものの、皆一様に、モンゴル襲来という歴史的な事象を鎌倉幕府滅亡の要因とみなし、それを幕府と御家人の関係性の変化から捉えさせようとした点で共通していた。また、「穴埋め」式ワークシートを作成し使用している点でも共通している。これらは講義で配布された教科書の見開きコピーの内容に沿っ

たものとなっており、教科書に記述された事実や解釈をそのまま伝達するように授業を構成しようとする姿勢が伺える。本稿では取り上げていないが、A水準の評価を得た学生の中には、明治時代の一円札における“元寇”の描かれ方に注目し、歴史事象が後世の視点から多様に意味づけられることに気づかせる「メタヒストリー」的なアプローチを試みた、大胆で斬新な授業プランを構想した学生もいた。そういうプランと比べると、3名の授業プランは、教科書の枠組みからの逸脱を自制した、比較的「よくある」プランだったといえるだろう。

それが2回目の授業プラン（アメリカ）になると、三者三様の目標と内容が設定されるようになった。人種、言語、農業など焦点化されているテーマは様々だが、どのプランも何かしらの論点・争点を提示し、議論への参加と意思決定を通して判断基準を構築させる授業展開を構想できていた。このことは、3名が草原の提示した社会参加型の授業理論の本質を深く理解し、授業のプランニングに活用できたことを示している。加えて、彼らはいずれも専門書やインターネットなどを駆使した深い教材研究を行い、教科書内容に縛られず自立的に教育内容を選択していた。そのことが、米国の生活・文化に基底に流れる規範とそれをめぐる論争を喚起する刺激的なテーマの設定に結びついていた。

第2に、2回の授業プランづくりを通して、ワークシートや板書計画の構造化・精緻化が図られた点である。

1回目に作成された3名のワークシートは、一説明型の授業理論の活用を指示されていたにもかかわらず一語句の列挙と穴埋めの活動しか想定されていなかった。このような知識の整理を目的としたワークシートは、よく知られるように、受験指導を目的とした高校の授業で多用される傾向にある。それが2回目になると一社会参加型の授業理論の趣旨を踏

まえて一子どもの議論と判断を支援するためのものへと、ワークシートの構成が目的合理的に改善されていた。

このように3名の向上群は、教科書記述に束縛された、ある意味無難な、かつ授業理論に根拠づけられない授業プランしか構想できなかった段階から、1ヶ月後には、目標・内容・方法に筋を通した、授業理論に基礎づけられた授業プランを構想できる段階まで成長したのである。

IV 結果の考察②—なぜ向上させることができたのか—

彼らはなぜ短期間に、これほど劇的に授業プランニング能力を向上させることができたのだろうか。聞き取り調査の結果（資料B）を引用しながら考察したい。

1. 他者の模倣，自己の省察と無知

聞き取り調査から、授業プランニング能力の向上に関して3つの要因を確認できた。

第1に、他者の授業プランに刺激されて、授業づくりのヒントを得ている点である⁹⁾。

「第11講で発表者の『モンゴル』のプレゼン内容を見て、引き込まれる内容だった。逆に自分のものはつまらないと思った。とくに、Kさんの（モンゴル襲来の思想史上の意義を探究する）アプローチが好きで、もう少し工夫しようと考えた」（高山）など、自分が無難な授業設計をしていたことに気付くとともに、共感できる他者の授業づくりのアイデアを吸収しようとする姿勢が見て取れた。

第2に、1回目の課題に対する低評価について省察がなされている点である。「『モンゴル』の方は言いたい事を全部書いていて、柔軟性がなかった。何を説明したいのか結果的に分からず、まとまりきれいでいなかった」（高山）、「（基本的に）教科書の太字を読むだけ。もし自分がこの授業を受けたら、つまらないだろうなと感じ、変えようと思った」（香川）

のように、自分のプランの課題を冷静に吟味することで、次はそれを乗り越える授業をつくろうとする心構えができていた。

第3に、2回目の課題のほうが授業を「作りやすい」「作り甲斐があった」と認知している点である。「歴史（モンゴル）の学習はいろんな解釈があって、どれを教えるのが正解か分からない。地理（アメリカ）の方は、いろんなデータや事実があるので教えやすかった」

（増田）のように、高校時代に履修はしなかったが、内容選択にゆとりがある地理的分野のほうが作りやすかったという意見が見られた。また「（生徒から）どのような意見が出るのかという実際の流れをイメージする場面が多く、自分で教材の中から使えるものを選ぶ過程が面白かった。自分がもし教師だったら（教材づくりは）本当にやりがいがある仕事だと思った」（香川）のように、子どもの学び意識する教材研究が楽しいという意見も寄せられた。これらの諸要因が、柔軟な授業プランづくりを可能にしていたことが伺える。

このように3名の向上群は、①他者の斬新な歴史の授業プランを知ることで、②自分の授業プランの稚拙さに気づき、問題点もクリアになった。③地理では何を教えるべきかの確信はないが、柔軟性に富んでいるがゆえに、2回目の授業づくりには意欲的に取り組むことができた。このような向上のプロセスと論理が推測できるだろう。

2. 被教育体験のとらえ直し

聞き取り調査からは、被教育体験で確立された自己の教科観が、大学入学後の一人ひとりの個性的な学習経験を経て省察・再構築される姿も確認された。

初等教育専攻の増田は、課外活動の経験（教育学部主催の子ども支援事業）と教科の指導法の講義から大きな影響を受けていた。「問題の後ろにある論理など、子どもたちには教えないけれど、先生が理解しておくことが必要」

「先生が答えを言うのではなく、子どもたちの中から答えを導いていく、話し合いの中から自分たちで考えていくことができる(べき)」のように、増田自身が受けてきた板書中心の社会科授業のイメージが、算数や社会科の指導法の講義を通して塗り替えられ、授業の背景にある教育内容の深い理解や、子どもの思考や関心に寄り添った学習展開を志向するようになったことが推測される。子どもとの関わりや知識の習得が、プランニング能力の深化を支えた事例であった。

教育学専攻の高山は、教科固有の指導法と通教科的な指導法の講義から大きな影響を受けていた。高山は、「F先生の教育方法学の演習」で「授業で目標を立てることの重要性を学」び、「T先生の社会科評価論をやったこと」によって、教科書の内容を説明する以外にも様々な社会科の形式があることを知った。その上で、「社会科教育論で2つの違うタイプの授業プランづくりをやってみたことで、もともとぼんやりとした社会科授業のイメージが(もっとはっきり)形成された」という発言から、目標に準拠した普遍的な授業づくりの考え方や、社会科に引き付けた授業づくりの方法論を関連づけて考えることができたようになった背景が伺える。また、このような教科観の成長について、未熟ではあるけれども、自ら省察し、自分の言葉でメタ的に語るができるようになったのも高山の特徴である。講義を通じた教育観の構築・意識化と、それに並行した教科理解の深まりが、プランニング能力の高まりを支えたといえるだろう。

中等社会科教育専攻の香川は、「社会系カリキュラムデザイン論」をはじめとした社会科教育学の講義から大きな影響を受けていた。「1年次は教養教育が主だったが、今年になって教科教育について考えることが増えてきた」として、教科教育学の専門的な知識を積極的に吸収しようとする姿勢が示される。教材研究で用いた参考文献も、これらの講義で

紹介されたものであった。また、社会科のカリキュラムや指導法を扱った論文にも、他の講義で既に目を通しており、そこから理論を摂取していた。その結果、従来は「母校の先生のやり方しか知らず、それ(先生方の授業)イコール社会科の授業というように思っていた」が、大学入学後の学習、とりわけ2年次の専門教育を通して「授業の作り方にこれほどいろんなやり方があるとは知らなかった」と思うほど多様な方法論を知り、「社会科のイメージが変わった」ことが語られた。香川の発言には、教科の固有性が強く意識されている。社会科教育の他講義で学んだ諸理論と本講義で学んだ授業づくりの理論、これらを統合し、活用できたことが、プランニング能力の高まりにつながったと解される。

V 結論

「なぜ向上群の学生は講義を通して授業プランニング能力を向上させることができたのか」。これが本研究のリサーチ・クエスションだった。

ここではIV章の考察から導かれる対象学生に共通した要因とその構造を、論理的に再構成する形で提示したい。

①同僚が発表した授業プラン。他者の目的合理的な授業プランに啓発されることで、自己の授業づくりの省察と洗練がはかられた。②教員が提示した授業理論。社会科のあり方をめぐって目的を異にする複数の授業理論を学ぶことで、自己の信ずる(知る)教科観や授業理論の相対化が進んだ。③私に欠落した教科内容の知識。高校時代に受験科目として履修しなかった科目・分野については、何を教えるべきかの「こだわり」がなく、むしろ自立的に、目的合理的に内容を選択し構成できた。

終わりにこれらの成果が社会科教師教育の改善に示唆することをまとめたい。

ローティ (Lorty, 1975) や川上 (2012), ス

レイカー (Slekar, 1998) らの先行研究が指摘する通り、高校までの学習経験に裏付けられた授業プランニングの信念は強固で、揺さぶりが難しいことは、本研究でも改めて確認できた。これを克服するためには、学生にとっては違和感のある、大学で初めて学習する教科観やよい授業の規準を、「ソト」から与えて覚醒させるだけでは足りない。棚橋ら(2014)や大坂・草原(2015)らも試みたように、学生の「ウチ」に潜む教科観やよい授業の規準を、またその葛藤を引き出す。とくに他者の授業を批評したり、自分で授業をつくったりする経験を通してウチなるものを吐露させ、それを調整・克服させる過程が、並行して必要となるだろう。

また、社会科の教師教育において、高校時代に未履修の内容領域が存在することは、決してネガティブに捉えずともよいことが明らかとなった。むしろ授業プランニングの手続きを原理的に指導できる格好の場として、ポジティブに評価されてよい。何を教えるべきかを、経験や常識ではなく、教科の目標に求め、目標に準拠した教材研究や内容構成を行う意義を理解させる。このためには地理や倫理などの履修率の低い、結果的に学生自身も学ぶ意義を実感できていない科目・分野を素材にして、それを正当化する授業をプランニングさせたならば、一定の効果が見込まれるのではないか。

このように「高校で学んだ」「高校で学んでいない」、それぞれの学習の事実を積極的に活用して、またスティーブン・J・ソーントン(2012)の提起する「aim talk」の場を組み込んで、授業プランニング能力を指導する。本研究の成果は、このような社会科教員養成のあり方を示唆している。

註

1)一例として、ベネッセ教育総合研究所(2014)が全国約 4,800 名の中学校社会科教師に実

施した調査がある。これによると、調べ学習やレポートの作成、フィールドワークといった「テーマ探究型」の学習は、ほぼ全員が年間わずか数時間程度しか実施していないこと、過半数が電子黒板や電子教材などの ICT 機器を年間を通じて一切活用していないことなど、現場教師の多くが未だに伝統的な授業スタイルから抜け出せていない実態が明らかとなっている。

- 2)本稿で用いている「授業プランニング能力」の概念は、森分(1988)の定義した「授業構成能力」を援用したものである。森分によると「(社会科)授業構成能力」は、授業を通して形成したい認識や資質である教育目標を主体的に設定し、それを形成するにふさわしい教育内容、教育方法を選択し、授業(プラン)を作成するという一連のプロセスに表れる。そのため、この能力は、学生が作成した授業構成の事実からある程度客観的に測定可能であり、教員養成で目標として掲げ保障するのに適した能力であるとしている。
- 3)本講義は、筆者である草原と広島大学教育学研究科教授の小原友行が毎年同様の名称で開講している。大坂と渡邊は、草原の担当する後半8回の講義に TA として関わり、講義用の教材開発や学生への指導・助言を行った。金は観察者として関わった。講義の詳細は、棚橋ら(2014)を参照。
- 4)本発表で用いる「説明」「社会参加」などの用語は、「社会科教育論」の講義において、担当者の草原が、社会科教育学の研究成果を背景として定義したものである。各授業理論の詳細については、社会認識教育学会(2012)を参照されたい。
- 5)授業で課された2回の課題の評価指標とそれにもとづく到達度の評価は、講義担当者の草原が実施した。本研究では事前に学生に調査の趣旨を説明し了承を得た上で、匿名化されたデータを大坂・渡邊が分析し、調査対象を選定した。

6) 調査対象である3名は、草原の評価結果にもとづいて、大坂が点数の変化を分析して、決定した。

7) 対象学生への聞き取り調査の方法は以下の通りである。

<日時>

増田…2014年8月21日10時から約35分。

高山…2014年9月1日13時から約30分。

香川…2014年8月24日18時から約35分。

<形式・場所>

いずれも広島大学教育学部 A401 室において、対象学生1名に対して面接者2名(大坂・渡邊)が対面式で実施した。

8) 「発生的説明」とは、森分(1978)によると、「原因・条件事象が結論事象よりも時間的に前にある説明であって、事象を成立させた原因、成立の過程を述べることによって事情を説明するもの」(p.97)である。

9) 第11講では、学生より提出された「モンゴル襲来」の授業プランの中から、とりわけ質が高い模範的な授業プラン4点を草原が選定し、当該学生にその概要をプレゼンテーションさせた。

引用文献

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. 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.

Van Hover, S. D., & Yeager, E. A. (2004). *Challenges Facing Beginning History Teachers*. *International Journal of Social Education*, 19 (1), pp.8-21.

Vansledright, B. A. (1996). *Closing the Gap between School and Disciplinary History?* J. Brophy (Ed.), *Advances in Research on Teaching*, JAI Press Inc., pp.257-289.

Zeichner, K.M., & Tabachnick, B. R. (1981). *Are the Effects of University Teacher Education Washed Out by School Experiences?* *Journal of Teacher Education*, 32, pp.7-11.

Zeichner, K.M., & Liston, D. P. (1987). *Teaching Student Teachers to Reflect*. *Harvard Educational Review*, 57 (1), pp.23-48.

梅野圭史・海野勇三・木原成一郎・日野克博・米村耕平(編著)(2010)『教師として育つ』明和出版。

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号, pp.191-200.

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.

社会認識教育学会(編)(2012)『新 社会科教育学ハンドブック』明治図書。

スティーブン・J・ソートン(渡部竜也・山田秀和・田中伸・堀田諭 訳)(2012)『教師のゲートキーピング』春風社。

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.

東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター(編)(2006)『教師教育改革のゆくえ』創風社。

名須川知子・渡邊隆信(編)(2014)『教員養成と研修の高度化』ジアース教育新社。

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。

別惣淳二・渡邊隆信(編)(2012)『教員養成スタンダードに基づく教員の質保証』ジアース教育新社。

ベネッセ教育総合研究所(編)(2014)「社会科の学習指導(社会科教員調査)」『中学校の学習指導に関する実態調査報告書 2014』

pp.24-30。

森分孝治（1978）『社会科授業の理論と方法』
明治図書。

森分孝治（1988）「社会科教師の資質と専門性」
教員養成大学・学部教官研究集会社会科教育
部会編『社会科教育の理論と実践』東洋
館出版社，pp.50-55。

文部科学省 中央教育審議会 教員の資質能
力向上特別部会（編）（2012）『教職生活の
全体を通じた教員の資質能力の総合的な向
上方策について（審議のまとめ）』答申。

著者

大坂 遊 広島大学大学院教育学研究科博士
課程後期

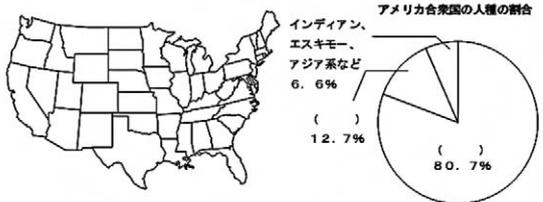
渡邊 巧 広島大学大学院教育学研究科博士
課程後期

金 鍾成 広島大学大学院教育学研究科研究
生

草原 和博 広島大学大学院教育学研究科

本論文は、Theory and Research for Developing Learning
Systems, Vol.1 所収の英語論文“How Do Social Studies Pre-
Service Teachers’ Learn Lesson Planning Skills?”pp.13-18 の
日本語訳論文である。

資料A 対象学生の作成した授業プランの一部

	1 回目 (モンゴルの襲来)	2 回目 (アメリカの生活・文化)																			
増田	<p>月 日 () 年 組 番 名前 () 社会科学ワークシート 「モンゴルの襲来と日本」</p> <p>蒙古襲来絵詞を見てみよう</p> <p>1、日本と戦っているのはどこの国の軍隊か? () 御家人は鎌倉で何を要求しているのか? ()</p> <p>2、「蒙古襲来絵詞」に描かれた戦いの後、鎌倉幕府と御家人の御恩と奉公の関係はどのように変化していくのだろうか。予想してみよう。</p> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div> <p>モンゴルの2度の襲来</p> <p>1274年 () 元・高麗軍 集団戦法、毒矢や火薬を使った武器→暴風雨により敗退</p> <p>1281年 () モンゴル軍の人数は前回の約5倍→暴風雨により敗退</p> <p>鎌倉幕府の対応</p> <p>() …御家人の土地の売買や質入れの禁止、売った土地を無償で取り戻させるなど</p> <p>◎なぜ幕府は徳政令を出したか?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div> <p>まとめ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・() の繰り返しやモンゴルの襲来による () の増大で落ちぶれる御家人が増えた。 ・御家人救済のために幕府は () を出したが、あまり効果は上がらなかった。 <p style="text-align: center;">↓</p> <p>御家人の幕府への反感が強まる中、倒幕への動きが強まり→幕府滅亡へ</p>	<p>月 日 () 年 組 番 名前 () 社会科学ワークシート 「アメリカの生活と文化」</p> <p>1、アメリカについて知っていることを自由に書いてみよう。</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div> <p>2、地図を見て、円グラフの空いているところに書き込んでみよう。また、下の白地図のうち、黒人人口の割合が20%以上の地域に色を塗ってみよう。</p> <div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="margin-left: 10px;"> <p>アメリカ合衆国の人種の割合</p> <p>インディアン、エスキモー、アジア系など</p> <p>6.6%</p> <p>()</p> <p>12.7%</p> <p>()</p> <p>80.7%</p> </div> </div> <p>3、黒人差別を緩和させるために、どのような政策を行うことが考えられるだろうか。班で話し合ってみよう。</p>																			
高山	<p>ワークシート例</p> <p>元の二度の襲来</p> <table border="1" style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width:20%;">日本名</td> <td style="width:40%;">文永の役</td> <td style="width:40%;">弘安の役</td> </tr> <tr> <td>年代</td> <td>1274(文永11)年</td> <td>1281(弘安4)年</td> </tr> <tr> <td>軍</td> <td>高麗軍</td> <td>高麗・南宋軍</td> </tr> <tr> <td>共通点</td> <td colspan="2"> ・元軍が博多湾に襲来したこと ・元軍が暴風雨の被害を受けたこと </td> </tr> <tr> <td>相違点</td> <td> ・元軍の集団戦法・火器→日本軍を苦しめる </td> <td> ・海岸に石塁を築くなどの防備→元軍は上陸できず </td> </tr> </table> <p>この二つの戦い→合わせて「元寇」とよぶ ☆「寇」には敵が攻めてくるという意味がある</p>	日本名	文永の役	弘安の役	年代	1274(文永11)年	1281(弘安4)年	軍	高麗軍	高麗・南宋軍	共通点	・元軍が博多湾に襲来したこと ・元軍が暴風雨の被害を受けたこと		相違点	・元軍の集団戦法・火器→日本軍を苦しめる	・海岸に石塁を築くなどの防備→元軍は上陸できず	<p>ワークシート</p> <p>ヒスパニックへのバイリンガル教育</p> <p>氏名() ()班 立場()</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> 班の意見 </div> <table border="1" style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width:50%; text-align: center;">①</td> <td style="width:50%; text-align: center;">②</td> </tr> <tr> <td style="height: 40px;"></td> <td style="height: 40px;"></td> </tr> </table> <p>自分の意見 ()</p> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div>	①	②		
日本名	文永の役	弘安の役																			
年代	1274(文永11)年	1281(弘安4)年																			
軍	高麗軍	高麗・南宋軍																			
共通点	・元軍が博多湾に襲来したこと ・元軍が暴風雨の被害を受けたこと																				
相違点	・元軍の集団戦法・火器→日本軍を苦しめる	・海岸に石塁を築くなどの防備→元軍は上陸できず																			
①	②																				
香川	<p>ワークシート例</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> <p>1. ☆(モンゴル帝国)の成立</p> <ul style="list-style-type: none"> ○1206 (チンギス=ハン) が建国 ○1268 (ビライ=ハン) が首都を大都【今の北京】に移す ⇒☆(元)を建国 <p>2. ☆(元寇)</p> <p>(1) 原因</p> <p>○ビライ、日本支配のため使節派遣</p> <p>→執権(北条時宗)が拒否</p> <p>(2) 経過</p> <ul style="list-style-type: none"> ○1274 (文永の役) 幕府、元軍の集団戦法や「つはう」に苦戦する。 ○1281 (弘安の役) 幕府、日本海岸に(石塁)をつくり防戦する。 </div> <div style="width: 45%;"> <p>(3) 結果</p> <ul style="list-style-type: none"> ①元軍が撤退。 ②幕府軍、多額の出費、恩賞不足 →御家人、勝っても恩賞ももらえず。生活苦しい。 ⇒幕府への不満高まる。 <p>3. 鎌倉幕府の滅亡</p> <ul style="list-style-type: none"> ○1297 ☆(永仁の徳政令) →失敗 ○倒幕勢力が結集…(足利尊氏)、新田義貞 + (後醍醐天皇)、(悪党(楠木正成)) ○1333 鎌倉幕府滅亡 </div> </div>	<p>◎日本の農業は今後どうしていくべきか</p> <p>～アメリカの農業の特徴～</p> <ul style="list-style-type: none"> ・効率を重視した大量生産型大規模農業 ・大企業が運営する企業的農業 ・多国籍企業が経営する海外市場向け農業 <p><特長></p> <ul style="list-style-type: none"> ・安く食品を購入できる ・季節を問わず購入できる <p><問題点></p> <ul style="list-style-type: none"> ・中小農家との低賃金契約 ・安全性の問題 家畜農場の衛生環境 家畜動物への抗生物質やホルモンの投与 遺伝子組み換え作物 甘い食品安全審査 <p>日本でも農業経営の大規模化がみられる ⇒今後の日本の農業はどうしていくべきか</p> <table border="1" style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width:50%; vertical-align: top;"> <p>A班</p> <p>食の安全性が失われる危険性があるため、大規模農業は取り入れない</p> </td> <td style="width:50%; vertical-align: top;"> <p>B班</p> <p>消費者にとっては安くおいしい食品が手に入るため、大規模農業を推進すべき</p> </td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <p>C班</p> <p>大規模農業を取り入れたら、世界で一番おいしい日本の食文化が失われるのではなか</p> </td> <td style="vertical-align: top;"> <p>D班</p> <p>食品の安全管理を徹底したうえで、安く食品が手に入る大規模農業を取り入れるべき</p> </td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> ・大企業と契約した家族農家は生活が苦しくなる ・食は安全が第一 ・日本でも農業を大規模化しても、アメリカなどの国には勝てない <p>⇒日本の農業は大規模化すべきではない</p> <p style="text-align: right;">—板書計画—</p>	<p>A班</p> <p>食の安全性が失われる危険性があるため、大規模農業は取り入れない</p>	<p>B班</p> <p>消費者にとっては安くおいしい食品が手に入るため、大規模農業を推進すべき</p>	<p>C班</p> <p>大規模農業を取り入れたら、世界で一番おいしい日本の食文化が失われるのではなか</p>	<p>D班</p> <p>食品の安全管理を徹底したうえで、安く食品が手に入る大規模農業を取り入れるべき</p>															
<p>A班</p> <p>食の安全性が失われる危険性があるため、大規模農業は取り入れない</p>	<p>B班</p> <p>消費者にとっては安くおいしい食品が手に入るため、大規模農業を推進すべき</p>																				
<p>C班</p> <p>大規模農業を取り入れたら、世界で一番おいしい日本の食文化が失われるのではなか</p>	<p>D班</p> <p>食品の安全管理を徹底したうえで、安く食品が手に入る大規模農業を取り入れるべき</p>																				

※増田と高山のスライドはいずれも7枚目、香川のスライドはいずれも8枚目を掲載。(対象学生が講義で提出したスライドを、筆者らが一部加工して作成。)

資料B 対象学生による発言の概要

	増田	高山	香川
1. 属性	<ul style="list-style-type: none"> ・高校は普通科出身。受験科目は、日本史 B と倫理。 ・毎週土曜日に、フレンドシップ事業（地域の小学生を対象とした様々な体験活動）で子どもたちと関わっている。 ・第二免許で社会科を選んだのは、高校の日本史の授業が好きだったから。 	<ul style="list-style-type: none"> ・高校は普通科出身。高校では現代社会、日本史 B、世界史 A、政治・経済を履修。受験に向けて倫理を独学。特に日本史を深く学ぶ。 ・どちらかといえば中学より高校の教員を志望している。 ・現在、児童自立支援施設で週 1 回勉強を教えている。 ・社会科が一番好きだったので、高校の時から教員になるなら社会科だと考えていた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・高校は普通科出身。 ・高校時代は日本史 B、世界史 A、倫理、政治・経済を履修。 ・2014 年 2 月から小学生～高校生を対象に個別指導塾の講師をしている。担当は、小・中学生が全教科、高校生が英語・数学・社会。
2. 授業づくりの背景・意図	<ul style="list-style-type: none"> ・「アメリカ」では、アメリカと日本の違いを子ども達に理解させることを意識した。特に、民族構成(多民族かそうでないか)。 ・高校の時に地理を履修していなかったで、どういう資料を使うか悩んだ。スライドに提示したワークシートは自作した。 ・大学図書館の HP やインターネットから新聞記事、文献を参照した。この本を選んだのは、多民族国家アメリカとして人種差別を教えよう考えた上で、本を眺め、オバマ大統領がどのような政策を行っているか知るため。 ・「アメリカ」と「モンゴル」の授業づくりでの違いは、資料集めと教材づくり。(資料収集や教材分析が十分でなかったという)「モンゴル」の反省から気をつけた。歴史では、子どもに質問する授業形態になっているが、地理の授業ということで、地図に色を塗る作業を設定してみた。 ・第 11 講で「モンゴル」についての他の受講生の発表を見ながら、自分の不十分さに気づいた。彼らはすごく教材研究をしていて、(大学生の)私たちが受けても興味を持てる授業だった。自分は教材研究の仕方も足りないし、発問の仕方もう少し工夫できるのではないと思った。発表者とレベルが違うと感じた。 ・地理で地図を塗る作業を入れたのは、自分が受けてきた授業がもとになっている。地理(「アメリカ」)の授業で学習方法を変えた理由は、自分が中学校の時に受けた授業で、地図を使って作業した記憶からだと思う。歴史より地理の方が作業が多いというイメージがあった。 ・作りやすかったのは、どちらかというと「アメリカ」のほう。歴史の学習はいろんな解釈があつて、どれを教えるのか正解が分からない。地理の方は、いろんなデータや事実があるので教えやすかった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「モンゴル」の時に比べて、生徒の関心を引くために、教科書だけを取り上げるだけでなく、教科書から派生したことを一つ取り上げて授業を作ろうと思った。 ・「モンゴル」は、要領が分からず教科書に沿ったオーソドックスな展開になった。第 11 講で発表者の「モンゴル」のプレゼン内容を見て、引き込まれる内容だった。逆に自分のものはつまらないと思った。特に、K さんの(モンゴル襲来)の思想上の意義を探究する)アプローチが好きで、もう少し工夫しようと思った。高校や中学校で何が面白かったかと考えて、教科書に載っていないことを説明したらいいと思った。 ・人種や民族を取り上げたのは、これからの社会や生徒たちの今後の生活と関わるとともに、身近な内容だったから。 ・「モンゴル」の方は、言いたい事を全部書いていて、柔軟性がなかった。何を説明したいのか結果的に分からず、まとまりされていなかった。「アメリカ」の方は、焦点を当てたいところ(とくに展開Ⅱと終結場面)が決まっていたので、学習活動のためにサラッとやれるところはそうした内容を考えて。 ・参考文献は先にテーマを決めてから、大学図書館のデータベースを参照して、ヒスパニックについての書籍を見つけたのでそれに決めた。 ・「モンゴル」と「アメリカ」では、アメリカの方が作りやすかった。作るのにかかった時間は同じくらいだった。「アメリカ」では、(教育内容は)アメリカ発祥の文化だとさらっと伝えればよい。(残った時間を使って)自分が伝えたいことに焦点を当てられた。 ・(人種を取り扱う内容に決めた理由は)社会参加型の授業だと、生徒みんな考えられるものにならないから。アメリカ発祥の文化そのものは、生徒みんな考えられない。アメリカは人口構成が特徴なので、そのテーマは生徒みんな考えやすいと考えた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「アメリカ」で特に意識したのは、教材研究の段階で、何を使うのかということ。(コースパッケージで)配布された資料に教科書が載っていたが、それだけでは 1 時間の授業がイメージできなかった。そこで、本(『貧困大国アメリカ』)を買ってそれに基づいた教材研究をした。 ・本を選択した理由は、2014 年度前期に(草原の担当する)社会系(地理・歴史)カリキュラムデザイン論の中で課題として出された論文を読んで知った。草原の紹介が耳に残っていた。 ・(「アメリカ」の授業づくりの課題が)「社会参加」型ということ、どう参加するのか、社会に参加するとはどういうことを考えた。アメリカの生活と文化を学ぶことはもちろん、そこから一歩進んで社会参加にするにはどうしたらいいか考えることに時間がかかった。(農業のアメリカ化や TPP 参加問題について議論させる)スライド 5 枚目のように、生徒にアメリカに関して意見を出させて、そこから日本の農業はどうあるべきか考えさせた。 ・「日本の農業をどうするべきか主張し行動する」という目標を設定したのは、アメリカについて学んでも、(子どもたちは)アメリカに住んでいないので、アメリカの社会に参加することは難しい。身近な日本の社会なら参加できると考えて、アメリカから日本へ(視点を移動させて考える)とした。 ・悩んだのは(終結の教授学習活動を説明した)スライド 8 枚目の「実際に行動してみよう」という箇所。どう「行動」したらいいのか、例示する事例がなかなか思いつかなかった。結局、農林水産省の HP で(TPP 問題についての)パブリックコメントを募集しているのを見つけて、ここに投稿するという案を例示した。 ・「モンゴル」の方は、教科書に書いてあることを見て、それを発問する形式で作った。ワークシートも自作した。しかし、(基本的に)教科書の太字を読むだけ。もし自分がこの授業を受けたら、つまらないだろうなと感じ、変えようと思った。 ・「モンゴル」では、教科書の内容を使って、それを解説するように作った。しかし、第 11 講の選ばれた人の発表では、ただ教科書を説明するだけでなく、教科書(の内容)をこえて、いろいろな方法・観点から授業を提案していて、刺激を受けた。今まで、「授業とはこういうものだ」という固定観念があつたが、いろいろな人の発表を聞いて影響を受け、自分なりの授業、自分が作る授業を目指した。 ・「モンゴル」と「アメリカ」を比較すれば、時間がかからなかったのは「モンゴル」。教

	<ul style="list-style-type: none"> ・「アメリカ」でこの（人権、多民族国家に焦点を当てた）内容を選択した理由は、いま問題になっていることを子どもたちに考えてもらうのがいいと考えたから。ニュースで世界の人種や紛争の問題が取り上げられていることを思い出し、「アメリカ」の授業プランを作ろうとする時に）最初に人種差別の問題を思いついた。 		<p>科書に書いてあることを指導案の形式に移し替えるように作ったが、作業的であつたが、やりがいがあったのが「アメリカ」。(生徒から)どのような意見が出るのかという実際の流れをイメージする場面が多く、自分で教材の中から使えるものを選ぶ過程が面白かった。自分がもし教師だったら、(教材づくりは)本当にやりがいがある仕事だと思った。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「モンゴル」での指導案形式から、「アメリカ」の箇条書きや図・表を使うスライドに変えたしたのは、第11講で発表者の多様なプレゼンを聞き、スライドの見やすさにもこだわりがあることを知ったから。自分なりのやり方で作ってみようと思った。
<p>3. 大学入学後の学び</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・大学の授業で特に印象に残っているのは、1年時の後期に受けたU先生の算数の講義。教科書の導法といったより問題の導法論など、子どもに教えないけれど、先生が理解しにくいことが必要だと気づいた。これは今回の授業づくりにも先生は子どもにも知っておくべきことだ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・大学に入ってから、授業づくりに関わる授業は、この社会科教育論の授業だ。Y先生が担当された教育社会学の成り立ちや教育の現状や制度、教育社会学について考える授業だ。Y先生自身もアニメや映画を使っている。身近なアニメや映画を使っている。階級に關わる教育の違いを映画等を使って教えていたのが印象的だった。 ・今回の授業づくりに影響を与えた授業として考えると、社会科教育論の演習。授業で目標を立てる重要性を学んだことも頭にあって、目標が大事だと思いついた。「アメリカ」も目標作りが重要で、目標が大事だと思いついた。「アメリカ」の方は、目標と授業を連させないといけなと思った。 	<ul style="list-style-type: none"> ・大学の授業で特に印象に残っているのは、社会科教育論。授業（の作り方）にこれほどいろんなやり方があるとは知らなかった。 ・これまでは、母校の先生のやり方しか知らず、それ（先生方の授業）イコール社会科の授業というように思っていた。大学に入って、いろんな先生から授業の作り方を教えてもらって、様々なやり方（方法、型）があると思った。 ・他に印象に残っているのは、社会系（地理・歴史）カリキュラムデザイン論。いろんな社会科教育の論文を読んで、いろんな授業があるんだなと思った。（社会科教育論と）同時並行で受講したので、印象に残った。自分の中で社会科像が変わった。1年時は教養教育が主だったが、今年（2年時）になって教育について考えることが増えてきた。
<p>4. 小・中・高の授業・教師</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・高校の日本史授業が印象に残っている。教科書を普通に教えたが、天皇家に詳しい先生で、興味を持ちやすい授業だった。（その先生に限らず）高校は個性的な先生が多かった。日本史に関する教科書に書いていない話に興味があったので、楽しい授業だった。 ・中学校の先生は、すごく熱心に向かって来てくれる先生で、授業も分かりやすく、印象に残っている。小学校はあまり覚えていない。 ・小学校の教員を志望したのは、幅広い年代の子どもたちの成長に寄与できるから。また、成長の過程を見ることができるところに魅力を感じたから。 ・高校までに受けてきた授業や先生（の様子）は今回の授業づくりに多少は影響を与えたと思うが、直接的ではない。 ・小学校と中学校では授業づくりに多少の違いはあると思う。小学生は何も知らない状態で教えるが、中学生や高校生は子どもの考えをさらに深める授業をすることができる。 ・アメリカの授業を小学生にするとしたら、小学生は先生の言う 	<ul style="list-style-type: none"> ・中学校の時の社会科の先生がすごく印象に残っている。歴史に対しても地理に対しても、イメージをしやすいように地図を描いたり、小話をしてくれたり。みんな集中して授業を受け、テストでも点数が取れていた。一番楽しかったし、一番覚えられる授業だった。 ・中学生にとっては、授業が楽しいことが大切。中学生だと、授業を聞いてない生徒も多いが、その先生の授業は皆が楽しみにしていたという印象だ。高校だと自己責任で授業を聞くと思うが、中学校は、全員が進学をめざしているわけではない。いろんな生徒がいるので、みんなが聞いてくれる授業が大事だと思った。 ・グループワークで自由にしゃべらなるといえない状況をつくるというのは、皆に聴いてもらうという意図もあった。話し合っていたら自分の意見が出てくる。そのために、あらかじめ立場を割り振った状態で話し合いをさせることで、結果的に自分の本当の意見が出てくる。そうすることで少しでも内容に触れることができる。最初から、自分の意見を持たせても、他者の意見に流される子もいると思う。まずはディベート形式にして最後に意見を書かせれば自分の意見を持ちやすくなると思った。議論のさせ方や意思決定のさせ方に注意を払った。 	<ul style="list-style-type: none"> ・高校までは、基本的にはどの先生も教科書に即した授業だった。歴史はおそらく通史教育だった。教科書に書いてあることをやってそれがテストにも出るという感じ。 ・特に中学3年生の社会科（公民的分野）が印象に残っている。毎回、事前に1人指名された人が、授業のはじめに気になるニュースを黒板に書き、それについて冒頭で話をするというものだった。話す内容は、社会、政治、スポーツ、芸能などいろいろあった。（取り上げる話題は）ちょうどその時に、日本や世界でおこっていたことなので、自分に関係している身近なニュースで、興味関心をそそったのが印象に残った。 ・その先生は、生徒が取り上げたニュースについて、その背景にある国際関係や政治のこと、またいろいろな立場の考え方を説明してくれ、君たちはどう思うと投げかけてくれた。全てアドリブで答えていて、知識がすごい先生だった。他の教科に広げて（思い出して）も、その先生が印象に残っている。授業という感じではなかったので堅苦しくなかった。 ・子どもたちの身の回りのことに関連づけるという発想は、その先生の影響を受けているかもしれない。

